

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ECUADOR**

**PROGRAMA DE RELACIONES INTERNACIONALES**

**CONVOCATORIA 2009-2011**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN RELACIONES  
INTERNACIONALES CON MENCIÓN EN NEGOCIACIÓN Y COOPERACIÓN  
INTERNACIONAL**

**LA IMPLEMENTACIÓN:**

**EL ESLABÓN DEBIL DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL, UNA  
REFLEXIÓN A PARTIR DEL PROYECTO DE INGLÉS CRADLE**

**ROSA AMALIA DE LA BASTIDA MAFLA**

**ENERO 2013**

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

**SEDE ECUADOR**

**PROGRAMA DE RELACIONES INTERNACIONALES**

**CONVOCATORIA 2009-2011**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN RELACIONES  
INTERNACIONALES CON MENCIÓN EN NEGOCIACIÓN Y COOPERACIÓN  
INTERNACIONAL**

**LA IMPLEMENTACIÓN:**

**EL ESLABÓN DEBIL DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL, UNA  
REFLEXIÓN A PARTIR DEL PROYECTO DE INGLÉS CRADLE**

**ROSA AMALIA DE LA BASTIDA MAFLA**

**ASESOR DE TESIS: ERNESTO VIVARES**

**LECTORES/AS:**

**GILDA GUERRERO SALGADO**

**CHERYL MARTENS**

**ENERO 2013**

**DEDICATORIA**

**A mi padre.....**

## **AGRADECIMIENTOS**

**A mi madre y a mi padre.....**

## INDICE

RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO I .....	6
ANTECEDENTES: EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y PROYECTO CRADLE.....	6
1.1 Análisis de la educación.....	6
1.1.1 La educación como desarrollo y conocimiento.....	6
1.1.2 La educación en Latinoamérica.....	9
1.1.3 Enfoques de las reformas educativas.....	10
1.1.4 La educación en Ecuador.....	12
1.2 Aspectos de la Cooperación Internacional.....	16
1.2.1 Surgimiento de la cooperación al desarrollo.....	16
1.2.2 Introducción a las décadas del desarrollo humano.....	17
1.2.3 La primera década del desarrollo.....	17
1.2.4 La segunda década del desarrollo.....	21
1.2.5 La década de las reformas económicas.....	25
1.2.6 El bilingüismo en los 80's.....	29
1.2.7 La década de la cooperación técnica.....	30
1.3 Proyecto de Inglés Cradle.....	34
1.3.1 Introducción.....	34
CAPITULO II.....	37
MARCO TEÓRICO.....	37
2.1 Desarrollo y Teorías del desarrollo.....	37
2.1.1 El desarrollo y su definición conceptual.....	37
2.1.2 Fundamentos del liberalismo y realismo.....	39
2.1.3 Teoría de los regímenes internacionales.....	42
2.1.4 Régimen de cooperación al desarrollo.....	44
CAPITULO III.....	51
ANÁLISIS DEL PROYECTO DE INGLÉS CRADLE.....	51
3.1 La enseñanza del “inglés” en Ecuador.....	51
3.1.1 Historia de la Lengua Inglesa.....	55

3.1.2 El rol del British Council en Ecuador.....	58
3.1.3 Líneas de acción de la cooperación británica.....	59
3.2 ¿Cómo entender el caso?.....	63
3.2.1 Metodología.....	63
3.3 Surgimiento y evolución del Proyecto de Inglés Cradle.....	64
3.3.1 Acuerdo Complementario de Cooperación Técnica.....	64
3.3.2 Descripción del Proyecto de Inglés Cradle.....	67
3.3.3 Implementación del proyecto en el MEC.....	69
3.3.4 Evaluaciones británicas de la ODA.....	71
3.3.5 Primera evaluación británica - Marzo 1995.....	72
3.3.6 Reporte de la visita al proyecto de 1996.....	74
3.3.7 Informe de la visita-monitoreo al proyecto de 1998.....	75
3.3.8 Inconvenientes del MEC.....	78
3.3.9 Análisis de las variables dependientes.....	79
CONCLUSIONES.....	84
BIBLIOGRAFÍA.....	95

### **INDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Cooperación Técnica Ecuador-Gran Bretaña
Tabla 2. Objetivos del Acuerdo Complementario Ecuador-Gran Bretaña
Tabla 3. Resultados y Sugerencias al Proyecto inicial de la ODA
Tabla 4. Fondos No Reembolsables de la Cooperación Internacional
Tabla 5. Resultados esperados del Proyecto Cradle
Tabla 6. Financiamiento Británico
Tabla 7. Financiamiento Ecuatoriano
Tabla 8. Resultados de los exámenes de inglés a los estudiantes
Tabla 9. Equivalencias de notas
Tabla 10. Equivalencias según el Marco de Referencia Europeo
Tabla 11. Porcentaje de profesores evaluados
Tabla 12. Resultados de las evaluaciones a docentes

## RESUMEN

El objetivo central de la presente investigación es revisar y analizar como la implementación del Proyecto de Inglés Cradle, consecuencia del Acuerdo Complementario de Cooperación Técnica entre los gobiernos de la República de Ecuador y del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, conlleva al éxito o fracaso de las líneas de acción establecidas en el Memorándum de Entendimiento entre ambos países. De igual manera se puede evidenciar el papel del Estado ecuatoriano y la cooperación internacional en el cumplimiento y seguimiento de los objetivos propuestos en el proyecto.

El marco teórico que pretende explicar el presente estudio, fundamenta su análisis en el concepto de desarrollo y su aplicación en los países en vías de desarrollo –tanto la evolución conceptual como la implementación de las políticas a nivel mundial-, a través de las distintas décadas que han marcado los principales cambios en el crecimiento de las naciones. Justamente, el estudio continúa con el análisis de los regímenes internacionales, teoría sobre la cual se estructura la presente investigación. La observación de las políticas de cooperación de los países industrializados hacia los países menos desarrollados, nos hace reflexionar y entender –en primera instancia- sobre las concepciones filosóficas bajo las cuales se fundamenta el régimen de cooperación, producto de la interdependencia. Finalmente, se procederá a la caracterización del régimen de cooperación al desarrollo que nos llevará a entender las políticas bilaterales de los países industrializados como Gran Bretaña.

Como paso final, esta investigación concluirá afirmando que efectivamente el éxito o fracaso de la implementación del Proyecto de Inglés Cradle, responderá al grado de involucramiento y seguimiento del Estado ecuatoriano –a través del Ministerio de Educación y Cultura- y de las diferentes instancias de apoyo de la cooperación internacional –el gobierno británico- al proyecto de capacitación de profesores de inglés.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza del idioma inglés en los colegios y escuelas públicas de nuestro país, ha sido un tema olvidado y abandonado por los diferentes gobiernos de turno, cuyo programa de acción, ha estado dirigido fundamentalmente, hacia la educación básica universal. La educación primaria, secundaria y universitaria del Ecuador ha generado mucho debate a través de los tiempos, sin líneas de acción concretas para su resurgimiento y sostenibilidad. Dadas las falencias de la educación básica y secundaria, es entonces la materia de “inglés” un simple relleno curricular, a merced de las acciones y propuestas de las diferentes instituciones educativas del Estado.

Es en este contexto que aparece la cooperación técnica internacional, tanto de los gobiernos industrializados como de las organismos multilaterales, que siguiendo las políticas de cooperación bilateral y multilateral dictaminadas por los regímenes de cooperación internacional, ingresan al país con sus buenos deseos de fortalecer y generar un cambio significativo en la educación de las naciones.

El gobierno de Gran Bretaña y el Reino Unido del Norte, bajo el Memorándum de Entendimiento entre ambos gobiernos, establece un acuerdo complementario de cooperación técnica para capacitar a los profesores de inglés en el país. De esta iniciativa nacen otros convenios que intentan fortalecer la enseñanza de esta lengua, a más del entrenamiento a los docentes. Se genera, entonces, el Proyecto de Inglés Cradle, una propuesta mentalizada e implementada por la División de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación y Cultura y un asesor del gobierno británico. Luego de aproximadamente 16 años, los resultados obtenidos de las evaluaciones realizadas tanto a docentes como a estudiantes, revelan el bajo nivel de inglés de estos actores, especialmente de los docentes, los encargados de impartir las clases en las instituciones educativas.

El actual mandatario, Rafael Correa, en varias declaraciones expone su descontento con los resultados obtenidos, además de acotar que el país ha vivido inmerso en un engaño



social por generaciones. Aduce, que los estudiantes que salen de los colegios públicos apenas pueden reconocer ciertas frases en inglés, y no están preparados para enfrentar los retos universitarios. A partir de estas declaraciones, y de la poca información disponible para el público referente a la gestión, resultados y evolución de este proyecto a través de los años, esta investigación permitirá observar los factores que explican el éxito o fracaso de la implementación del Proyecto de Inglés Cradle.

Es en este sentido que la hipótesis sugerida y en la que se sustenta la presente investigación afirma que el éxito o fracaso de la implementación del Proyecto de Inglés Cradle, un estrategia que emerge como resultado del acuerdo complementario de cooperación técnica entre Ecuador y Gran Bretaña, está en función del grado de involucramiento y seguimiento del Estado ecuatoriano y de la cooperación internacional. El Estado ecuatoriano, representado por el Ministerio de Educación y Cultura, a través de la División de Idiomas Extranjeros; y el gobierno británico, por el Consejo Británico, el asesor británico y los evaluadores de la cooperación internacional ODA respectivamente (Agencia de Desarrollo de Ultramar).

El período de enfoque del presente estudio está establecido desde 1972, fecha en la que se firma el Memorandum de Entendimiento, y a partir del cual se establecen otros acuerdos complementarios de cooperación técnica en diferentes áreas como la educación. El acuerdo para la capacitación de profesores de inglés se consolida en 1989 y el proyecto en sí, se establece en 1992 con dos fases de implementación: 92-96 y del 96-98 respectivamente. Sin embargo el proyecto sigue su marcha hasta el 2009/2010 aproximadamente, fechas en las que se realizó las evaluaciones a docentes de inglés. La presente investigación se sustentará en los informes y reportes proporcionados por la División de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación y Cultura en los períodos y fechas que estén contemplados.

En el primer capítulo, se exponen los antecedentes de tres puntos básicos que proporcionarán un mejor entendimiento del contexto del problema. Así, en primer lugar, se

hace un análisis de la educación general en Latinoamérica y el Ecuador, revisión fundamental para comprender las deficiencias que ha experimentado el sistema educativo en nuestro país. Asimismo, se mencionan los enfoques de las reformas educativas que proporcionarán un mejor entendimiento del desarrollo del inglés en los currículums escolares. En segundo lugar, y bajo estos precedentes, se da paso a los fundamentos bajo los cuales nace la cooperación internacional, bilateral y multilateral, y como surge la cooperación de los países industrializados en las diferentes etapas del desarrollo. Es en este contexto, que se observa como las políticas de cooperación bilateral y multilateral marcan las acciones y programas a ejecutarse en los países en vías de desarrollo. Por último, se hace una breve descripción del Proyecto de Inglés de Cradle y sus debilidades, punto clave de esta investigación. Es importante mencionar que los resultados negativos del proyecto generan una reflexión y relación directa con la educación en el país y con la eficacia de los recursos de la cooperación internacional.

En el segundo capítulo, se presenta la discusión teórica de la presente investigación, análisis que se enfoca en temas fundamentales como la conceptualización de desarrollo y su transformación en los períodos de auge y decadencia de crecimiento de los países en vías de desarrollo. Esta revisión, permitirá comprender los pensamientos filosóficos de donde emergen los preceptos de la teoría de los regímenes internacionales, estudio en el cual se apoya esta investigación. El liberalismo y su condición de interdependencia entre los países, proporcionará las bases que explican el surgimiento de la necesidad de cooperar entre Estados. Esta relación de aliados, determinará la existencia de regímenes internacionales, bajo los cuales las naciones crean líneas de acción. Por último se aborda el tema de las políticas de cooperación bilateral, una serie de pautas y estrategias que nacen de los acuerdos gubernamentales bajo el régimen de cooperación al desarrollo presidido por OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos).

En el tercer capítulo, se lleva a cabo el análisis y caracterización del caso propuesto. Como primer punto se desarrolla la literatura concerniente a la trayectoria del inglés en el Ecuador, y la importancia de su implementación para los países industrializados como Gran

Bretaña. Inmediatamente, se procede a describir la misión y función del Consejo Británico en el país y su importancia en la educación pública en el país. Además, se realiza una descripción de los convenios bajo los cuales el gobierno del Reino Unido ha fomentado la cooperación técnica en el país; identificando al Proyecto de Inglés de Cradle como un caso específico de apoyo económico y técnico. De esta manera, se intenta revisar y describir los componentes y fundamentos que nos permitan entender el rol de la cooperación en un proyecto educativo del Ministerio de Educación y Cultura, y así, entender la problemática propuesta en esta investigación.

Finalmente se exponen las conclusiones que responderán a los objetivos sugeridos, además de resumir los principales factores del problema planteado y las inquietudes y reflexiones que resulten al terminar este estudio.

Es importante mencionar que el interés en la presente investigación, surge del contacto directo con docentes de inglés de las escuelas y colegios públicos, en su deseo desesperado de fortalecer sus conocimientos de metodología para enseñar lenguas, y la imperante necesidad de elevar su nivel de inglés, falencias que nos les permite impartir una clase con calidad académica, ni tampoco les abre las puertas para aplicar en los colegios y escuelas privadas que especifican “perfecto inglés” en sus requerimientos de búsqueda de profesores de inglés . Entonces, mi preocupación nace, justamente, de esta necesidad de entender y reflexionar sobre el proceso de capacitación docente llevado a cabo por el Ministerio de Educación con la ayuda de los fondos de la cooperación internacional. Mi objetivo está enfocado en el análisis de los informes y reportes disponibles para la presente investigación, dejando constancia que los resultados obtenidos del mismo servirán, de hecho, para futuras investigaciones que busquen las reflexiones y experiencia de actores como los docentes, personajes de la cooperación internacional, expertos en lingüística, estudiantes, entre otros.

## CAPÍTULO I

### ANTECEDENTES: EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y PROYECTO CRADLE

*Las Naciones marchan hacia el término de su grandeza,  
con el mismo paso con que camina la educación.  
Ellas vuelan, si ésta vuela;  
retrogradan, si retrograda;  
se precipitan y hunden en la obscuridad,  
si se corrompe, o absolutamente se abandona.  
Simón Bolívar (1824).*

#### 1.1 Análisis de la Educación

##### 1.1.1 La educación como desarrollo y conocimiento

La educación pública y privada en el Ecuador a nivel básico, medio y universitario ha generado grandes críticas, más no transformaciones positivas, a través de la historia. Recordemos que Bolívar ya en 1824 decía que la educación es la condición del progreso de las naciones, “Las Naciones marchan hacia el término de su grandeza con el mismo paso con que camina la educación, ellas vuelan, si ésta vuela; retrogradan, si retrograda; se precipitan y hunden en la obscuridad, si se corrompe, o absolutamente se abandona”, declaraciones citadas en (Cordeiro, 2007: pp. 115-120), quien analiza el rol de la educación y su desarrollo desde la prehistoria, además de reflexionar sobre los grandes acontecimientos del viejo mundo que dieron lugar a las civilizaciones americanas en su anhelo de expansión y desarrollo en el continente.

Para Cordeiro, estos cambios y movimientos han sido producto, justamente de la educación, de esa necesidad de transformar y preparar a los individuos y comunidades; el nuevo paradigma de cambio que articula los desafíos políticos, sociales y económicos de las regiones. Como factor fundamental del cambio y el desarrollo de las naciones, la educación constituye el eje del concepto “capital humano” bajo el cual se han concentrado las investigaciones tanto de organismos internacionales como el Banco Mundial, PNUD (Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo), el BID (Banco Interamericano de

Desarrollo), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) así como la CAN (Comunidad Andina de Naciones), la CEPAL (Comisión Económica para Latinoamérica y el Caribe), y especialmente UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) y UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Cultura).

Además conceptualiza la importancia de la educación como centro de desarrollo y del conocimiento, enfoques expuestos por autores como Drucker, Sorman y Ohmae, quienes exhortan al conocimiento y capacidades de la “persona educada” que enfrenta nuevas exigencias, desafíos y posibilidades. Para Sorman y Ohme respectivamente, la solución para el subdesarrollo está en la educación abierta y general de las personas que forma líderes y no élites. El ejemplo de Japón, que siendo un país pequeño alberga riqueza, a diferencia de Latinoamérica que es inmensa pero sumida en la pobreza. El acceso al conocimiento asegura el trabajo y el bienestar, la importancia del conocimiento en el desarrollo de los pueblos (Cordeiro, 2007:115-120).

En un documento-resumen de Flasco (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), la educación o el sistema a nivel escolar y medio debe estar encaminado:

...a la adquisición de conocimientos y habilidades que les posibilite su realización, desarrollo y superación personal, facultándoles para convivir de forma activa y propositiva con los demás, permitiéndoles que las relaciones que establezcan se sustenten sobre la base del respeto, la tolerancia, la solidaridad y la valoración de las diferencias, y la libertad, para contribuir así al desarrollo de la democracia y al crecimiento de la nación, en la búsqueda no sólo de su desarrollo y superación personal, sino también del desarrollo colectivo y comunitario” (Flasco, 2004: 15p)

Torres en su obra, *Los Itinerarios por la Educación Latinoamericana*, nos dice que el cambio educativo y la transformación de las naciones a través de la educación, ha venido desarrollándose bajo dos lógicas fundamentales: la reforma y la innovación. Por su parte, la reforma siempre asociada con el Estado, la política, la norma y lo público; en otras palabras, el deber ser de arriba hacia abajo. A diferencia de la innovación que está relacionada a lo local, a la iniciativa de los propios autores, la relación que se genera dentro o fuera de la unidad educativa y con pocas esperanzas de sobrevivencia, y por lo

tanto, difícil de convertirse en política pública, un enfoque más bien de abajo hacia arriba.

Por otro lado, la innovación para la reforma es el plan piloto o experimental que también forma parte del aparato escolar que ignora la “otra educación”, es decir el sistema que extraoficialmente contribuye a llenar los vacíos de la educación escolar. El centralismo y autoritarismo públicos niega la iniciativa de docentes y unidades educativas; existe más bien una cultura escolar centralizada, burocrática y jerárquica que concibe a los de más arriba y a los correspondientes a cada nivel, como saben lo que hacen, dejando al margen a los equipos escolares para seguir las instrucciones y ejecutarlas; una metodología que entorpece el estímulo y el desarrollo de una cultura de experimentación y de innovación, tanto de docentes y la propia escuela o colegio (Torres, 2000: 37-41).

Para los innovadores a pequeña escala como las ONGs (Organizaciones sin fines de lucro), los organismos y agencias internacionales, organizaciones comunitarias y eclesiales entre otras, la reforma es un patrimonio gubernamental dado dentro de un contexto favorable o desfavorable para implementar la innovación. Sin embargo, están quienes dentro de la reforma escolar buscan alternativas dentro de los parámetros y normativa tradicionales, y quienes están fuera, que niegan o marcan un distanciamiento crítico frente a lo gubernamental, la educación no formal por ejemplo.

Un punto importante es cuando se habla de transformación en la educación, se asocia generalmente con la educación pública, propiciando el supuesto equivocado de que la calidad, eficiencia y mejoramiento en la educación no concierne al ámbito privado, y de que es posible cambiar la educación pública sin hacerse cargo de la privada. De hecho, dicotomías que han comenzado a integrarse y formular nuevos enfoques de educación con calidad (Torres, 2000: pp. 37-41). De hecho la cooperación internacional hacia los países en desarrollo, en temas de educación, ha estado dirigida a buscar alternativas de apoyo a sistemas internos gubernamentales como el caso del Proyecto de Inglés Cradle del MEC (Ministerio de Educación y Cultura) bajo la cooperación bilateral de Gran Bretaña.

### **1.1.2 La educación en Latinoamérica**

El valor y la importancia de la educación nos muestran el poco apoyo recibido en Latinoamérica. Torres lo define como “hiperignorancia”, una condición acaecida por el bajo rendimiento académico, precaria estructura de los sistemas educativos, falta del apoyo real y continuo del Estado, indiferencia de la sociedad civil, malos salarios de docentes, poca calificación del personal educativo, carencia de un propósito o visión para la educación.

Externamente, latinoamericana es considerada como una de las regiones con mayores deficiencias educativas; Venezuela, Brasil, Ecuador por ejemplo, según un informe del Banco Mundial sobre la pobreza en Latinoamérica que señala que la causa principal de las enormes desigualdades en la región es el problema educativo. La solución no está en los gobiernos, sino en la sociedad civil y su participación en pro de un liderazgo para que las futuras generaciones obtengan mejor educación. El problema ha sido la falta de consenso social y los gobiernos de turno que no han reconocido la magnitud del problema (Cordeiro, 2007: pp. 120-123). La falta de apoyo directo, seguimiento y control de los sistemas educativos por parte del gobierno de turno minimiza la magnitud del problema que da lugar a comportamientos discrecionales de funcionarios públicos.

Torres (2000) afirma que la directriz dada por los expertos y técnicos, la llamada metodología de arriba hacia abajo, ejecutada por los educadores y con objetivos de modificar la estructura de las escuelas y colegios, así como el cambio sugerido a partir de la práctica de los actores base asegurando que la experiencia sea institucionalizada, han mostrado ser ineficaces para cambiar los sistemas de educación; realmente son pocas las experiencias innovadoras que han logrado mantenerse con el tiempo, expandirse e incidir en la política pública o convertirse en política educativa y desarrollar mecanismos de renovación permanente en su interior.

A partir de los 90's, con el desarrollo e implementación de los proyectos de mejoramiento de calidad en la educación, financiados por préstamos internacionales y el apoyo de la cooperación técnica internacional, los proyectos de innovación se han acercado al sistema escolar y al Estado ocupando espacios claves dentro de los ministerios de educación, desarrollando proyectos puntuales a nivel local que irrumpen en las unidades educativas con propuestas extraescolares, que a pesar de su eficacia, cumplen la función de abrir nuevas posibilidades de cambio y transformación en un mundo que era totalmente cerrado a la innovación. El éxito de estos programas ha sido una mayor flexibilidad y apertura de las estructuras gubernamentales a los agentes externos y al contacto con nuevas realidades. Esta apertura ha sido favorecida por los procesos de descentralización del sistema escolar y la tercerización de algunas actividades y servicios educativos, a través de ONGS, organismos internacionales y universidades particularmente en el terreno de la formación y capacitación docente y la preparación de textos y manuales escolares (Torres, 2000: pp.23-24). Sin olvidar, que el Estado debe ser la entidad rectora de todos estos procesos.

### **1.1.3 Enfoques de las reformas educativas**

Del Castillo y Azuma afirman que las reformas educativas de los países latinoamericanos se han impulsado acorde con las recomendaciones internacionales generadas en el marco de la calidad de la educación y en base al nuevo modelo de gestión (NGP). Con la reforma global de la educación, estos enfoques se han dirigido hacia la descentralización de la educación en aras al crecimiento y desarrollo económico.

Una primera generación de reformas hacia-afuera a inicios de los 80's caracterizada por un Estado que transfiere la gestión y administración de los servicios educativos a los gobiernos municipales y al sector privado, reduce el aparato público a través de la cancelación de contratos o programas de retiro voluntario, incentiva la contratación de empresas privadas, y responsabiliza a los actores involucrados en el proceso educativo por la toma de decisiones y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Del Castillo, 2009: pp. 23-106). La segunda generación de los 90's (hacia-



adentro) dirigida a la reestructuración de los ministerios de educación, así como a la calidad de los procesos y los resultados educativos, los cambios curriculares y pedagógicos, y una mayor inversión en infraestructura y en insumos a través de programas compensatorios (Del Castillo, 2009). La tercera generación, la actual, centrada en la eficacia de las unidades educativas dirigidas al proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras al logro de un aprendizaje con calidad a través de las recomendaciones planteadas por los organismos internacionales como el BM, un enfoque de gestión con base en la unidad educativa (Del Castillo, 2009) .

El término de calidad aparece en la reforma educativa sin existir todavía un consenso general acerca de su significado, mucho menos de alcanzarla y evaluarla, ya que responde a la situación particular que presenta cada sistema educativo, así como al nivel de desarrollo en que se encuentra cada país, región o localidad dentro de una misma región. El consenso está claro en que el objetivo final de todo sistema educativo es el logro de un aprendizaje de calidad para todos los alumnos de todos los niveles escolares, el problema surge en la evaluación de los parámetros o dimensiones que muchas veces no son tan mesurables. La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) hace una propuesta sobre la discusión del concepto de calidad, desde una perspectiva latinoamericana, diciendo que la calidad hace referencia a

un concepto con una gran diversidad de significados, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad. Las cualidades que se le exigen a la educación están condicionadas por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humanos y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros (OREALC-UNESCO, 2007:25).

La calidad no es la misma para los países desarrollados que para los países en vías de desarrollo, cada experiencia de un país, nación, región trae consigo condiciones específicas, un caso único de reforma del Estado que impide generalizar. Las

experiencias latinoamericanas difieren de un país a otro a pesar de la globalización y transnacionalización de políticas y administración pública (Del Castillo, 2009: pp. 23-106). La educación es el reflejo de la cultura y proceder de una nación, una ardua tarea del Estado en busca de la eficiencia y eficacia de educadores y educandos.

#### **1.1.4 La educación en Ecuador**

En la Agenda para el Desarrollo Ecuador Siglo XXI de 1998, se alerta de la urgencia de innovar la educación ecuatoriana en su forma y contenido, frente a la globalización y a las grandes transformaciones tanto en el escenario político, económico y el comercio. El proyecto nacional proponía cambios tanto para el financiamiento de la educación como en la mejoría del acceso y calidad en todos los niveles escolares, a pesar de reconocer los avances dados hasta la época como la disminución del analfabetismo y la multiplicación del número de estudiantes a nivel secundario y universitario. Asimismo, como resultados positivos se menciona a la época del llamado boom petrolero, en la cual aumentaron considerablemente el número de planteles educativos y docentes, y con la ayuda de la cooperación internacional, el equipamiento de laboratorios a todo nivel de ciencias y talleres de educación técnica.

Por otro lado, el análisis de ésta agenda se centra en las falencias que han deteriorado significativamente el sistema de educación nacional, persistiendo las diferencias entre la educación rural y de la ciudad, la centralización del sistema, la canalización de los recursos a las entidades y no a los individuos, y la politización de los planteles educativos. Como consecuencia, la deficiencia relacionada a la disciplina y exigencia de profesores y estudiantes, bajo rendimiento académico, aumento de la burocracia, tecnocracia y sindicatos de maestros. Este sistema permitió la estabilidad de profesores y administrativos que descuidaron la implementación de estrategias de calidad educativa con miras a un reconocimiento por la excelencia y la productividad, y sin embargo con salarios impuestos por la antigüedad y no por el desempeño y resultados.

La inversión en educación del 2,5% del PIB con relación al 4% o 6% de los países vecinos no planteaba una asignación de recursos públicos con estrategias de rendición de cuentas que consideren y reconozca méritos, esfuerzos y cumplimiento de los usuarios. Es decir un sistema de educación y administración totalmente centralizado y vertical, que prácticamente anula la participación de la comunidad, padres de familia y gobiernos seccionales, un proceso de rendición de cuentas más político que comunitario, que carece de mecanismos de evaluación de desempeño para monitorear el progreso y comparar establecimientos, así como un número limitado de clases y horas por el compromiso político de responder a paralizaciones (Fundación Ecuador, 1998: pp. 2-9).

Paladines puntualiza que el fracaso de la educación ecuatoriana es respuesta al “modelo desarrollista” impuesto en la era petrolera, factores económicos, políticos y financieros como la recesión económica, la deuda externa, la caída de las exportaciones, la inflación constante, el desequilibrio de la balanza de pagos, desempleo y la desocupación, mermaron su capacidad de resolver y mejorar problemas sociales presentes y futuros (Paladines, 1988: pp. 37-95).

El desarrollo académico a nivel científico y tecnológico, programado por las grandes metrópolis no ha llegado a satisfacer las necesidades del país y su control. Sin duda, la importancia del idioma extranjero ha estado inmersa en la realidad del sistema educativo ecuatoriano que busca la excelencia y competitividad. Sin embargo, el autor hace alusión a grandes problemáticas como las causantes de un sistema deficiente en la educación, por un lado, la falta de democratización de la educación que siempre se ha dirigido hacia los sectores más privilegiados de la sociedad dejando a un lado a la educación pública y rural, hacia los cuales no se han enfocado los diseños curriculares, la preparación del magisterio e incluso la infraestructura escolar (Paladines, 1988).

Por otro lado, la falta de recursos financieros que no alcanzaba a satisfacer la demanda de una educación básica y media con calidad, tanto para los sectores rurales y urbanos en temas de educación rural, suburbana, educación para adultos, modalidades de

educación y en educación bilingüe intercultural; sin mencionar la necesidad de implementar un sistema de educación de una segunda lengua extranjera. De igual manera, se direcciona el problema al aparato administrativo ineficiente y altamente burocratizado que impone intereses y reglamentaciones de poder en desmedro del proceso propiamente educativo. La situación económica del país ha presionado hacia un tratamiento presupuestario restrictivo que se ha dirigido hacia otras áreas “prioritarias” del país (Paladines, 1988).

La crisis económica del Ecuador, similar al resto de países del Tercer Mundo y a los Latinoamericanos, ha llamado la atención urgente de plantear estrategias y alternativas a nivel de Estado y de gobierno que enfrenten la crisis estructural del sistema educativo que afecta a su concepción, organización, metas y cumplimiento de propósitos (Alban et al, 1990: 45). Se requiere de una educación con calidad que haga frente al fenómeno de la globalización y sus nuevas condiciones económicas, políticas y sociales tales como la competitividad, la apertura comercial, y una educación enfocada en competencias dirigida hacia el manejo de programas de desarrollo sustentable.

El Ecuador por su parte presenta grandes desventajas con respecto a sus países vecinos por su escasa gobernabilidad, una política de defensa de intereses particulares, insuficientes niveles de educación de su población, crisis política y económica, irracionalidad en el uso de recursos naturales y financieros, y un incipiente desarrollo de la empresa privada. Urge, entonces, una inversión en el mejoramiento de la capacidad humana en las condiciones anotadas, necesaria e impostergable para garantizar calidad, eficiencia y capacidad de innovación.

Las políticas educativas de los años ochenta y noventa con sus programas y proyectos no han sido capaces de detener la tendencia histórica que se ha traducido en la disminución de los servicios educativos y el deterioro creciente en su calidad, a pesar de las buenas intenciones y esfuerzos, públicos y privados, nacionales e internacionales, que no han faltado (Paladines, 1999: pp.36-51). A pesar de los esfuerzos y el grado de

participación de diferentes cúpulas de instancias y representantes de la sociedad civil, sus recomendaciones han sido ignoradas por los gobiernos de turno, desde el inicio de su gestión. Se impusieron más bien intereses coyunturales que unidos a la injerencia e inestabilidad política, hicieron que en esta área no exista ni la debida planificación ni el control y seguimiento necesarios, reinando la improvisación e incluso el desperdicio de cuantiosas sumas de dinero y tiempo; no pasaron de declaraciones líricas nos dice el autor. El carácter centralista incidió en el fracaso de los esfuerzos por concretar políticas de Estado a partir de la participación civil y presión de otros agentes de la sociedad, se limitó a directivos de proyectos y programas. En el campo económico y financiero, se constata la reducción del porcentaje otorgado a la educación dentro el presupuesto nacional y del producto interno bruto, del 30% al 13% entre 1980 y 1996, y del 5,4 por ciento al 2,9% en el mismo periodo (Paladines, 1999: pp.36-51).

Se menciona también a los recursos cada vez más escasos, entre los años 90 y el 97, cuyo presupuesto se consume en gasto corriente, existe también exceso de personal, los salarios de los maestros descienden, un manejo ineficiente de recursos y corrupción, y la administración deficiente de proyectos internacionales, principal fuente de recursos de un ministerio sin fondos para operación. Salvo cortos periodos, los proyectos han sido un centro de corrupción y dispendio de recursos (Paladines, 1999: pp.36-51).

Dávalos hace hincapié en que “el financiamiento de lo público, en este caso de la educación no puede circunscribirse a un baremo determinado sobre el PIB, sino a una estrategia global, coherente e integral de desarrollo con equidad, interculturalidad y plurinacionalidad”, contrario a la lógica del PIB como tal (Dávalos, 2008: 145). El autor, además, enfatiza en la rectoría y financiamiento del Estado para asegurar no solamente el acceso, permanencia y cobertura sino también la calidad, la justicia, la equidad, la solidaridad a largo plazo. La educación básica, media y universitaria es el motor del crecimiento y el desarrollo para el Ecuador, tanto a nivel público como privado. La lógica del costo-beneficio vs el interés de todos con responsabilidad, transparencia y compromiso a futuro.

## **1.2 Aspectos de la Cooperación Internacional**

### **1.2.1 Surgimiento de la cooperación al desarrollo**

El sistema internacional de cooperación internacional al desarrollo se articula en las instituciones que emergieron durante y tras la Segunda Guerra Mundial, como alternativa a la recuperación Europea y como respuesta al sistema comercial y monetario surgido de Bretton Woods. Las políticas de cooperación al desarrollo o el sistema de ayuda oficial al desarrollo (AOD) fueron tomando protagonismo en las estructuras del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y en las Naciones Unidas a través de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) con proyectos multilaterales y bilaterales dirigidos hacia los países en desarrollo. La ayuda a los países subdesarrollados nace realmente en los años 60s en la época de la guerra fría y en la última etapa de descolonización de Africa y Asia. Una política de seguridad de los Estados Unidos que acompañaba hasta los 80s las guerras civiles en América Latina con ayuda de las Agencias Internacionales de Desarrollo (Gonsebatt, 2009).

La OCDE se deriva de 1961 de la OEEC (Organización de Cooperación Económica Europea) que administró desde 1947 los fondos del “Plan Marshall” para reconstruir Europa desde la segunda guerra mundial, actualmente es considerado el consorcio de los países industrializados y los actores de la ayuda bilateral (OCDE, 2012).

Dengbol afirma que la ayuda de los países desarrollados se ha transmitido por varias modalidades, entre estas la cooperación o asistencia técnica, que está relacionada con la transferencia de conocimiento en términos de capacitación, recomendaciones y un sistema de resolución de problemas (Dengbol, 2008: pp. 40-44). La asistencia técnica es ayuda con personal capacitado, expertos en las diferentes áreas así como también voluntarios y asesores que son financiados por los países donantes. En los 60’s la ayuda oficial de países como Gran Bretaña, los Estados Unidos, el Banco Mundial se concentraron en la asistencia técnica y financiera. La provisión de expertos y recursos con el fin de mejorar e implementar proyectos con tecnología moderna, especialmente

en infraestructura, telecomunicaciones y electricidad; ayuda que fue dirigida sin adaptaciones a las condiciones locales en los países en desarrollo según el autor (Dengbol, 2008: pp. 40-44).

De hecho en la página web del Consulado de Ecuador en Gran Bretaña se menciona, por ejemplo, al préstamo del Reino Unido-Ecuador para INECEL (Instituto Nacional Ecuatoriano de Electrificación) en 1963 así como también el Convenio sobre Recursos Financieros de 1972, y el Acuerdo para el Otorgamiento de Recursos Financieros para la Ayuda al Desarrollo–Adquisición de Generadores y Material para INECEL en 1973 (Consulado del Ecuador en Gran Bretaña, 2012). De acuerdo a las afirmaciones de Dengbol, una asistencia financiera y técnica que responde claramente a la teoría de desarrollo dominante de los años 1950s y 1960s, cuyo enfoque insistía en la inversión de capital y tecnología moderna por parte de los países en vías de desarrollo a fin de cubrir esas falencias en las economías de estos países y estimular el crecimiento económico (Dengbol, 2008: pp. 40-44).

### **1.2.2 Introducción a las décadas del desarrollo humano**

En Ecuador, la cooperación de los organismos internacionales ha estado dirigida, en materia de educación, hacia el asesoramiento técnico y capacidad financiera; sin embargo con varios enfoques traducidos en una diversidad de proyectos y planes que, más bien, responden a aspectos distintos, dictados por los gobiernos de turno que si han demostrado gran preocupación por el sistema educativo del país, pero que lamentablemente no han sido articulados en una política educativa de Estado.

### **1.2.3 La primera década del desarrollo**

El instrumento de planificación a partir de los 50s fueron los proyectos, especialmente cuando se planteó la necesidad de la planificación del desarrollo a través de la iniciativa de la “Alianza para el desarrollo”, programa de cooperación exclusivamente de los Estados Unidos de Norteamérica hacia Latinoamérica (Rivera, (s/f): pp. 235-236). Por su parte, Gran Bretaña y Francia habían incrementado su apoyo hacia las Colonias

Africanas, Asiáticas y del Caribe, ayuda que después de lograr su independencia continuó como asistencia al desarrollo, especialmente por el interés de preservar su influencia en estos nuevos países; un instrumento de la cooperación bilateral fue la creación de agencias especializadas de apoyo internacional como en 1965, la aparición del Ministerio Internacional de Desarrollo del Reino Unido.

Sin embargo, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay en el 2011 afirma que

la historia nos enseña que el Reino Unido tiene como norma menospreciar a América Latina y descuidar las oportunidades que ofrece, son afirmaciones del Ministro de Asuntos Exteriores en un discurso en Canning House. Es este descuido lo que el actual gobierno británico quiere rectificar (Ministro de Relaciones Exteriores en Uruguay, 2011).

Este funcionario asegura que América Latina ha sido concebida “como un simple tablero de ajedrez” dominado por dos rivales, Francia y España, además de ser considerada como una región fuera del círculo de los intereses tradicionales británicos, un tema más bien concerniente a los Estados Unidos; reflexión que se constata por el apreciado descenso en el interés Británico para el siglo 20.

La actividad comercial con la región empezó en el siglo 19 con la construcción de la red ferroviaria en Sao Paulo a través de la cooperación directa de Londres, la principal fuente de financiamiento de los gobiernos latinoamericanos. En 1808, el 40% de las exportaciones británicas fueron enviadas a Latinoamérica. Dentro del contexto de la primera guerra mundial, el 50% de las inversiones en América Latina provenían del Reino Unido, mientras que el 20-25% del comercio de nuestra región era dirigido hacia este país. En el presente, las exportaciones del Reino Unido a América Latina no llegan al 1% de todas las exportaciones internacionales hacia la región, no así con Irlanda, Dinamarca, Alemania, Francia e Italia; factor que se atribuye especialmente a la difícil transición de los regímenes dictatoriales hacia la democracia, contextos que desalentaron las inversiones y el establecimiento de relaciones políticas más estrechas entre los países.



El Reino Unido se alejó de América Latina justo en el momento que la región comenzó a forjar su futuro, además concluye el embajador que el Reino Unido,

...está en el momento de repensar en América latina y en las oportunidades que presenta en materia de cooperación política, comercio e inversión, con Londres a la cabeza, una ciudad líder en servicios financieros y conocimiento para ayudar a los países a modernizar sus economías (Ministro de Relaciones Exteriores de Uruguay, 2011).

Por otro lado señala que la hegemonía de pocos países había terminado, dando comienzo al intercambio en materia de salud, ciencia y educación con el fin de seguir apoyando al desarrollo de las relaciones más solidas con América Latina; una región importante por ser uno de los pulmones y fuentes de reservas acuíferas del planeta (Embajada del Reino Unido en Uruguay, 2011).

El enfoque de Gran Bretaña hacia América Latina se acentúa más bien en la cooperación bilateral de asistencia técnica bajo las políticas de la OCDE, fundando el British Council en Ecuador en 1942 como una organización voluntaria en aras a la promoción de la educación, ciencia y cultura británica tal como lo dice la página oficial del Consejo Británico que fue cerrado en 1948 y reabierto en 1978 bajo el esquema de establecer nuevas relaciones con los países latinoamericanos (CONSEJO BRITÁNICO, 2011).

Es importante poner hincapié en las declaraciones del Ministro en Uruguay:

“Queremos que Latinoamérica considere al Reino Unido como un excelente socio en materias de educación y cultura, ofreciendo nuevas capacidades en el idioma inglés a un público más amplio y promoviendo el intercambio de conocimiento y creatividad en las artes y ciencia” (Embajada del Reino Unido en Uruguay, 2011)

Sin embargo esta institución fue nuevamente cerrada en el Ecuador en el 2001 atribuido a razones netamente comerciales.

Los 60s fueron declarados por las Naciones Unidas como la primera década del desarrollo enmarcada en la transferencia de flujos de capital hacia los países en

desarrollo con un monto de ayuda del 1% de los ingresos nacionales de los países industrializados. Esta época se vio atestada del nacimiento de nuevos organismos multilaterales de cooperación, al igual del rápido crecimiento en el número de países industrializados que formalmente establecieron sus propios programas de cooperación bilateral con fines administrativos, dado por el rápido crecimiento de la ayuda oficial al desarrollo especialmente hacia los países de África.

No solamente la cantidad de ayuda aumentó considerablemente sino también el empobrecimiento de las economías de los países más pobres, especialmente de África. Los años de gloria que decayeron para finales de los 60s debido a que los donantes no tenían control directo sobre la ayuda, descendiendo así, la ayuda de los países, fundamentalmente de los Estados Unidos por el costo de la guerra de Vietnam y por la atención creciente en el sur este asiático (Riddell, 2008: pp.28-29).

Este modelo de desarrollo fracasó por considerar al subdesarrollo como “deficiencia de capital” que debía ser estimulado con el comercio, siguiendo así la huella de los países industrializados (Weber, s/f).

Es importante mencionar que el Reino Unido recién se adhiere a la OCDE el 2 de mayo de 1961 como miembro país alineado a las pautas de cooperación que manda este organismo. Las modalidades de cooperación son exclusivamente de Cooperación Técnica, Intercambios de Expertos, Capacitación y Becas según la página web de la AGECI (Agencia Ecuatoriana de Cooperación Internacional, 2012).

El programa de asistencia al desarrollo impulsado por los Estados Unidos trascendió también hacia los países subdesarrollados de Latinoamérica, con políticas bilaterales de cooperación que buscaban el desarrollo a través de la tecnificación y experticia de los países. En esta etapa del desarrollo se fueron generando varios instrumentos de cooperación internacional, especialmente en capacitación, a fin de producir naciones desarrolladas similares a los países industrializados. El comercio y la

necesidad de contar con expertos fueron temas centrales de estos acuerdos; sin duda un apoyo significativo para los países subdesarrollados, que sin embargo no presentaban las mismas condiciones económicas, sociales, políticas y ambientales para competir con dichas naciones. Partiendo de este análisis, el gobierno británico implementó una serie de acuerdos bilaterales con Ecuador, dirigidos fundamentalmente a la asistencia técnica y capacitación en diferentes ramas de la producción y sociedad, evidenciándose además, la falta de análisis y necesidades de la realidad nacional.

#### **1.2.4 La segunda década del desarrollo**

A inicios de los 1970 las estrategias de ayuda cambiaron considerablemente, el Banco Mundial, por ejemplo, se centró en la ayuda dirigida primordialmente hacia la gente pobre, vista como una fuerza productiva que debía ser utilizada para difundir y profundizar el crecimiento continuo del capitalismo internacional durante el período de la post-guerra. La idea era disminuir la pobreza en el tercer mundo mientras se incluía a las grandes poblaciones dentro de una sola economía mundial; idea que tomó forma de proyectos de desarrollo rural y cumplimiento de necesidades básicas (Dengbol, 2008:45).

La nuclearización fue uno de los procesos que pretendían transformar el sistema educativo con mejoramiento de la calidad en la educación, especialmente con la participación consciente y creadora de la población rural. Para esto los gobiernos ecuatorianos se preocuparon en la década de los 70s de combatir el analfabetismo y ampliar la cobertura educativa con la construcción de nuevas escuelas.

La cooperación internacional se incrementó en estos años, especialmente de los Estados Unidos a través de AID (Agencia Internacional para el Desarrollo), mediante la implementación de varios estudios y programas, entre estos el “Análisis Sectorial de la Educación Primara Ecuatoriana”, que fue dirigido fundamentalmente al apoyo técnico y financiero (Parra, (s/f): 236). Esta década fue declarada como la “Segunda Década para el Desarrollo” con una meta del 0.7% del PIB de los países industrializados para

mediados de la década. Las ONGs (Organismos No Gubernamentales) incrementaron su labor enviando voluntarios a los países en vías de desarrollo, la mayoría sin educación superior, con fines de ayudar y contribuir a los esfuerzos de la ayuda internacional; entre estas iniciativas está el PEACE CORPS de los Estados Unidos y los convenios de cooperación bilateral técnica de los otros países industrializados (Riddell, 2008: p. 33).

Los proyectos de la cooperación internacional con enfoque rural eran muy complejos y extensos, los cuales demandaban de comités de coordinación a nivel nacional, y la presencia de expertos extranjeros para la gestión de desarrollo, además de la capacitación constante a los gobiernos locales. Los proyectos integrados de los 70s no tenían una visión real respecto a la capacidad administrativa en la mayoría de los países en desarrollo, la mayoría de recursos fueron utilizados en coordinación entre los ministerios, oficinas departamentales y niveles en general cuyo enfoque no aseguraba la entrega de los servicios públicos de los grupos objetivos.

La estrategia de la ayuda internacional contribuyó, de alguna manera, a construir el marco institucional tanto en la sociedad civil como en las administraciones locales y centrales para su expansión en los países en desarrollo, aunque estos sin la capacidad y los recursos para hacerle frente a las estrategias de desarrollo. Algunos, por no decir la mayoría de los países en desarrollo, enfrentaron graves consecuencias por la pesada carga administrativa que se había consolidado por la implementación de las estrategias de la cooperación internacional, sin ninguna otra base financiera que la misma ayuda oficial. Situación que generó expandidas administraciones locales y centrales, además de las cooperativas y numerosas organizaciones de proyectos. De hecho la perspectiva del desarrollo local integrado era muy importante, pero se necesitaba de proyectos más simples y por áreas que se fundamenten en las necesidades de los grupos objetivos y la real demanda por servicios públicos (Dengbol, 2008: pp. 46-47).

Los discursos acerca de la cooperación internacional y el desarrollo a inicios de los 70s no consideraban el término de pobreza, a pesar del conocimiento generalizado;

tanto es así que a inicios de esta década no existían cifras estimadas del número de personas, por ejemplo, viviendo en la pobreza en todo el mundo o en un área particular.

Perspectivas como la del Banco Mundial de Robert McNamara y del programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) se enfocaron en el desarrollo, no solamente, como un objetivo de crecimiento económico de los países inmersos en esta realidad social, sino como un objetivo directo de enfrentar, el tema de la distribución de la riqueza. A partir de este pensamiento, hasta hoy día se pueden observar los enfoques de desarrollo directo e indirecto de la pobreza.

Los Estados Unidos en 1973, cambió del enfoque de “crecimiento” a “satisfacción de las necesidades básicas” y en 1975, el gobierno del Reino Unido elaboró un nuevo informe técnico (White Paper) (Riddell, 2008) acerca de las pautas centrales de la cooperación internacional; este documento tomó el nombre de “El Cambio de Enfoque en las Políticas de Cooperación de Gran Bretaña: Más ayuda para los más pobres”. A partir de esta nueva estrategia de cooperación internacional, los donantes enfatizaron su apoyo en los sectores y subsectores particulares de los países receptores. Una mayor atención en forma de proyectos discretos; es decir en educación, salud y agua, canalizados y dirigidos a la gente pobre directamente, lo que significó que los donantes busquen el bienestar de los recipientes con proyectos de desarrollo más complejos, los llamados Proyectos de Desarrollo Rural Integrado.

A medida que la cooperación internacional se difundía en un sin número de proyectos, también surgió la imperante necesidad de un cuadro de habilidades técnicas para crear, implementar y monitorear estos proyectos. De esta manera se requirió de expertos en áreas como educación, salud, agricultura y otras disciplinas, cuyo fin era complementar y añadir competencias en los administradores y economistas, de esta manera aumentándose el número de gente involucrada en el negocio de la cooperación internacional (Riddell, 2008).

Con la llamada estrategia para las necesidades básicas, varias organizaciones internacionales declararon sus nuevos programas: “Alimentos para todos” (FAO), “Salud para todos” (OMS), “Educación para todos” (UNESCO), “Trabajo para todos” (ILO) (Weber, s/f).

Bajo este esquema de la ayuda internacional, Gran Bretaña suscribe con el gobierno ecuatoriano un Memorándum de Entendimiento a fin de fomentar la cooperación técnica mediante la provisión de expertos, consultores y profesores. Una contribución para el desarrollo de proyectos en conjunto con los dos gobiernos, tal como lo dispone la carta de cooperación técnica de 1972. Para sellar este acuerdo, a partir de 1977 se cuenta con la presencia de funcionarios Británicos, como Michael Piller, Secretario Permanente de la Cancillería, para crear programas de cooperación entre instituciones educativas de ambos países, y Rowlandm, Ministro de Estado por el Parlamento, quien visitó el Ecuador para analizar las relaciones bilaterales y promover el intercambio comercial y la cooperación científica. Se firmaron algunos convenios en varios ámbitos, como Recursos Financieros para Inecel en 1972, el Acuerdo para el Otorgamiento de Recursos Financieros para la Ayuda al Desarrollo – Adquisición de Generados y Material Eléctrico para Inecel en 1973 y el Convenio Cultural en 1979. (Consulado del Ecuador en Gran Bretaña, 2012).

En la década de los 70's se intensificaron los proyectos para el desarrollo a fin satisfacer las necesidades básicas de la gente pobre del tercer mundo. La implementación de proyectos estaba condicionada a la presencia de expertos internacionales y a la capacidad administrativa de los países receptores. La presencia de expertos en el proyecto Cradle se redujo a uno solo y la capacidad administrativa y manejo de los recursos del Ministerio de Educación y Cultura no produjo los resultados esperados, justamente por la falta de previsión, política pública y estudios de ambos grupos coordinadores, cooperación internacional y Estado. Una década que pasó del desarrollo local integrado a proyectos específicos en áreas como la educación y la salud. Sin duda el proyecto de inglés fue el resultado de esta estrategia, que sin embargo, fue implementado sin tener una visión real y concreta de las capacidades y responsabilidades como Estado y gobierno cooperante.

### **1.2.5 La década de las reformas económicas**

Dengbol nos dice que las estrategias de cooperación internacional cambiaron de la década de los 70s a los 80s, especialmente por la implementación de los programas de ajuste estructural dados por el FMI (Fondo Monetario Internacional) y el BM (Banco Mundial), a consecuencia del riesgo de provocarse más crisis de deuda como la experimentada por México y otros países, así como por ciertos bancos internacionales.

El deseo de minimizar el rol del Estado y crear un nuevo orden en las balanzas macro-comerciales llevó a los donantes como Thatcher del Reino Unido, Reagan y Kohl hacia una política basada en las privatizaciones de las empresas del Estado, las empresas comerciales manejadas por el Estado y las cooperativas entre otras. El FMI, el BM, gobiernos como los Estados Unidos y Gran Bretaña

concordaron en el Consenso de Washington, sometiendo a los países altamente endeudados y políticamente frágiles a una serie de condicionalidades acompañado por una desinstitucionalización del Estado con consecuencias sociales medio ambientales fatales, que además, eludieron cualquier esfuerzo para un desarrollo sostenible incluso la lucha contra la corrupción y la gobernabilidad, propagado por el mismo Banco Mundial(Weber, s/f).

A pesar de los límites en las estrategias de ayuda internacional, las dos terceras partes de las actividades del Banco Mundial se dirigieron hacia el fortalecimiento de la infraestructura física y social, con el Estado como socio principal; por presiones especialmente de los países nórdicos y los proyectos en sí.

Muchos donantes bilaterales como Gran Bretaña, que no se vieron afectados por los programas de ajuste estructural, continuaron trabajando con las perspectivas de ayuda de los 70s, a pesar de las políticas del FMI y el BM que eran fuertemente apoyadas por los Estados Unidos y el Reino Unido, cuyo precepto presionaba por la liberalización política y comercial (Dengbol, 2008: pp. 46-47).

Los 80s fueron los últimos años de la Guerra Fría, situación que afectó en la distribución de la cooperación internacional. Los gobiernos de los países en vías de

desarrollo, que estaban orientados hacia la ortodoxia occidental, recibieron ayuda o asistencia de los países miembros de la OCDE y de las organizaciones multilaterales, sin tener en cuenta el objetivo ni el nivel de pobreza y democracia en estos países.

Por su parte, el occidente definió las condiciones de ayuda internacional, lo que implicaba que los países recipientes se encuentren en el correcto camino de introducción al sistema económico neoliberal, factores que fueron abiertos a la economía mundial con respecto a las exportaciones, importaciones y al flujo de capital. Sin embargo a excepción de países como Holanda, los países nórdicos y Canadá, que todavía distribuyeron la ayuda con relación a la pobreza, pero aún dentro del marco de los programas de ajuste estructural y así la lógica del capitalismo global (Dengbol, 2008: pp 46-47).

De esta manera las pautas de la cooperación internacional del Reino Unido, con la elección de Margaret Thatcher como primer ministro en 1979 cambiaron radicalmente, y la ayuda se redujo de 0.5% del PIB a 0.35% en el transcurso de un año. Para 1983, el Reino Unido llegó a ser el primer país donante que vinculó sus políticas de apoyo bilateral con las condicionantes del FMI y Banco Mundial. El programa de cooperación internacional estaba dirigido hacia los países en vías de desarrollo con el objetivo clave de alcanzar las reformas económicas, además de proveer fondos para la transición de estas economías; fondos que estuvieron dirigidos expresamente para los gobiernos que siguieron las recomendaciones de las instituciones del Bretton Woods (Dengbol, 2008: pp, 46-47).

La administración Thatcher estaba muy relacionada con la administración Reagan de los Estados Unidos, rompiendo con la tradición británica de apoyar los intereses de los países en vías de desarrollo en temas de negociaciones internacionales. La ayuda oficial del Reino Unido ponía énfasis en la capacidad de los propios gobiernos para resolver sus problemas de pobreza y desarrollo, con la adopción de políticas económicas, y creando condiciones que atraigan capital extranjero y socios comerciales (Dengbol, 2008: pp, 86-87).



A partir de 1982 América Latina asumió una nueva estrategia de desarrollo, reduciendo la intervención del Estado en la economía y el desarrollo social; de igual manera se transfirieron al mercado y el sector privado las responsabilidades y mecanismos de desarrollo, promoviéndose la apertura comercial y la inversión extranjera (Larrea, 2007: 75).

A inicios de los 80s, sin duda, hubo un cambio en los enfoques de la cooperación internacional para el desarrollo, lejos de satisfacer las necesidades básicas humanas y metas redistributivas. Con la crisis de la deuda y la crisis de los pagos financieros en la mayoría de los países en vías de desarrollo, el énfasis en proporcionar ayuda estaba atado a las reformas económicas como la devaluación de la moneda, liberalización comercial, reducción de déficit, eliminación de controles sobre los precios, salarios mínimos y tasas de interés. El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, apoyados por los Estados Unidos y el Reino Unido específicamente, modelaron reformas económicas para los países en vías de desarrollo, sin embargo empeorando la pobreza de la gente. Este contexto provocó un clamor de muchas ONGs que alertaron en redirigir la ayuda internacional en actividades directas y de empoderamiento (Lancaster, 2007: pp.43-44).

A pesar del cambio de perspectiva en la ayuda internacional, lo dice Riddell, la cooperación bilateral y las agencias de cooperación continuaron apoyando a proyectos más específicos relacionados con género y con las dimensiones de la participación, por lo que los donantes respondieron con proyectos de capacitación técnica. Se involucraron consejeros y expertos de desarrollo social que llegaron a ser parte del portafolio de los proyectos de cooperación.

No obstante, estas iniciativas fueron interrumpidas por los cambios macro-económicos a nivel mundial, especialmente la alta inflación y recesión económica, obligando a los gobiernos a adoptar políticas de corte neoliberal. Estas prácticas se tradujeron en la reducción del sector público, eliminación de las regulaciones al sector privado y la reducción de impuestos; medidas que también influyeron en las agencias de cooperación lideradas por el Banco Mundial (Riddell, 2008: pp. 33-34).

La política de “un gobierno intervencionista” en los países industrializados era la causa principal de los problemas económicos a nivel mundial, una concepción que fue transmitida a los donantes y a sus políticas de cooperación multilateral y bilateral, lo que provocó una disminución de los fondos de ayuda hacia los gobiernos que no aceptaban y promulgaban los ajustes neoliberales. De esta manera la ayuda oficial al desarrollo disminuyó notablemente en los 80’s y en el transcurso de los siguientes años, especialmente de la mayoría de los donantes de la cooperación bilateral (Riddell, 2008: pp. 33-34). De hecho, Thatcher redujo la ayuda oficial, especialmente para los países del Commonwealth, desde 1979 hasta 1990 a causa de la deuda de los países en desarrollo (Dengbol, 2008: 87).

Con el boom petrolero de los 70’s, la cooperación internacional enfatizó su accionar en la educación técnica, acción que se la llevó a cabo por medio de la UNESCO y los préstamos del BID (Banco Interamericano de Desarrollo). A partir de 1979 en Ecuador, con la implementación de un gobierno democrático, se estableció como prioridad la reforma del sistema educativo, que consistía en la revisión de planes y programas de enseñanza y en el mejoramiento de los salarios de profesores primarios y secundarios para la educación primaria rural.

Entre estas iniciativas encontramos al proyecto PROMEET I, que fue específico para mejorar y expandir la educación técnica a nivel medio. En los 80’s se reconoce la realidad pluricultural y multiétnica del país, oficializándose en 1982 la EB (Educación Bilingüe) en quichua con fines de reconocimiento del pueblo indígena. Varios proyectos de educación bilingüe se financiaron y apoyaron a través de la GTZ (agencia de cooperación alemana) y el BID con programas como el de “Atención a la Marginalidad Escolar Rural” que ponía especial atención a la construcción de escuelas, dotación de mobiliario y equipamiento, producción de textos escolares y capacitación de profesores. De 1984 a 1988 se dio énfasis a la educación técnica, dejando a un lado a la educación primaria y la alfabetización. A partir del 88 se retoman las políticas de educación masivas y de servicio, sistema que enfrentó altibajos propios de una economía débil, discontinuidad política, deuda externa, inflación, desempleo y más características de un país en vías de desarrollo (Parra, (s/f): pp. 239-242).

En este período se observa claramente la vigencia del régimen de cooperación al desarrollo y sus lineamientos. Los países industrializados se ven en la necesidad de condicionar su apoyo hacia los esquemas de los programas de ajuste estructural, así Gran Bretaña fue uno de los primeros países que dirigió su política conforme este régimen, a pesar de no verse afectado por el contexto internacional. El interés de Gran Bretaña, obedecer y complacer a los Estados Unidos en sus políticas económicas y comerciales. Para esta década, Gran Bretaña siguió apoyando al proyecto Cradle, sin embargo sin el adecuado proceso de evaluación y monitoreo que permitiera el éxito del mismo. Por su parte el Estado Ecuatoriano, frente a la crisis internacional, enfocaba su interés en temas de alta prioridad nacional como la “adopción de políticas de corte neoliberal”. El proyecto durante esta década siguió su marcha bajo la coordinación exclusiva del grupo conformado por el experto británico y los 3 funcionarios del Ministerio de Educación.

#### **1.2.6 El bilingüismo en los 80's**

Priscila Garrido hace referencia a la educación bilingüe en términos generales como la necesidad de enseñar en dos idiomas para la construcción del conocimiento, haciendo alusión a la importancia del inglés como segunda lengua y al quichua como la lengua indígena que mantiene viva la identidad cultural. Latinoamérica, especialmente Sur América, ha hecho hincapié en la formación Intercultural Bilingüe en lenguas indígenas, con leyes y decretos que reconocen el derecho de las poblaciones indígenas a tener una educación propia. El acercamiento de la escuela a la comunidad ha sido el objetivo primordial, acción que se ha ido implementando mediante modificaciones del currículo escolar a fin de incluir los conocimientos y valores tradicionales indígenas (Garrido, 2005: pp. 180-181).

De hecho, la política educativa en Ecuador ha favorecido a la educación intercultural bilingüe (quichua), propiciando una serie de reformas a la Constitución como la nueva Ley de Educación, entre otras leyes paralelas. Se crea en primera instancia la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) cuya

meta se enfocó al desarrollo del currículo intercultural bilingüe. Por otro lado, la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés no estaba contemplada como parte del currículo oficial, a diferencia de hoy en día, que es reconocida como lengua necesaria de uso mundial por el actual Ministerio de Educación,

Que en la actualidad, el idioma Inglés es uno de los más utilizados a nivel mundial, por ello su enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse en el sistema nacional de educación, pues constituye una herramienta fundamental para la formación y desarrollo de destrezas, capacidades y competencias para estudiar, crear y trabajar en beneficio individual y social (Acuerdo Ministerial No. 210-11, 2011)

Asimismo, el idioma inglés para finales de los 80's no tenía aún este reconocimiento por parte del Estado, cubriendo la cooperación internacional las deficiencias en la enseñanza-aprendizaje de esta lengua, como los Estados Unidos a través de la Comisión Fulbright y el Consejo Británico por el Reino Unido, organizaciones creadas en 1956 y 1934 respectivamente. En esta etapa se refleja claramente la política del régimen de cooperación al desarrollo de crear agencias de apoyo técnico para lograr el llamado crecimiento económico.

Bajo este marco y en coordinación con el Ministerio de Educación ecuatoriano se firma el Acuerdo Complementario de Cooperación Técnica para la realización del proyecto de capacitación profesional de profesores de inglés el 2 de marzo de 1989, estableciendo al Consejo Británico y al Ministerio de Educación por el Ecuador como los dos órganos responsables de la ejecución de este proyecto (Acuerdo Complementario de Cooperación Técnica, 1989). Es importante destacar que el Consejo Británico llega al Ecuador y a Latinoamérica de 1940 a 1946 con el fin de promover la cultura, ciencia, lengua y tecnología británica para afianzar las relaciones exteriores del Reino Unido con Latinoamérica, justamente en pleno auge de la Segunda Guerra Mundial (CONSEJO BRITÁNICO, 2012).

### **1.2.7 La década de la cooperación técnica**

Para la década de los 90's, los países de la OCDE redireccionaron su apoyo a los países de Europa del Este y a los países en transición hacia la democracia, fundamentalmente

países socialistas con economías completamente centralizadas. Los donantes ahora demandaban democratización en forma de elecciones multipartidistas, observancia a los derechos humanos y buena gobernanza, lo que incluía la participación de la sociedad civil en las decisiones políticas, además de sistemas políticos-administrativos transparentes, control de la corrupción y una cierta descentralización de poder de las autoridades locales (Dengbol, 2008: pp.50-54).

A finales de los 80s, esta ayuda estuvo dirigida a fortalecer los recursos y el fortalecimiento de poder de sectores como la salud, agricultura y educación, cuando era aparente que los programas de ajuste estructural habían reducido los servicios públicos en el sector social, y no podían hacer más respecto al incremento de la pobreza en los países en desarrollo. Para el Banco Mundial fue el escenario ideal para los programas macro-económicos y los proyectos que financiaba, mientras que para los donantes bilaterales, y hasta cierto punto para las agencias de Naciones Unidas, los sectores objetivo eran una manera de eliminar los “proyectitis”, es decir la difusión de fondos de la cooperación a un sin número de proyectos que significaron una carga para los gobiernos recipientes por las débiles administraciones y reducidas finanzas publicas de los países en desarrollo.

Por otro lado, la cooperación internacional requería del manejo y gestión de las propias organizaciones nacionales, asumiendo nuevas políticas de cooperación al desarrollo enmarcadas en un compromiso de asistencia técnica a nivel nacional (Dengbol, 2008: pp.50-54). De 1960 a 1970, y a inicios de los 80s el trabajo de los donantes se enfocó en el desarrollo organizacional dentro y fuera de las organizaciones nacionales, llevando a cabo proyectos que incluían la resolución de problemas y la capacitación de personal para el cumplimiento de funciones necesarias en el área de operaciones y mantenimiento. En los 80s, esta filosofía se extendió a la construcción de capacidades, entendida como el fortalecimiento de las organizaciones nacionales para llevar a cabo sus funciones normales en los ministerios, aduanas, bancos centrales con el objetivo de gestionar los atributos propios de la liberalización económica.

Hacia los 90s la construcción de capacidades se tornaba en otro enfoque, una nueva cohesión entre la política y lo económico y el desarrollo social, involucrando a todos los actores relevantes en la identificación de problemas, formulación de soluciones e implementación de política (Dengbol, 2008: pp.50-54).

El nuevo gobierno de corte conservador de Thatcher en los 90s inicio una revisión exhaustiva de su política de cooperación internacional, concentrándose en la promoción de una buena gobernanza, adicional a las reformas económicas. Las medidas bilaterales y multilaterales se dirigieron hacia la compensación de los problemas causados por la deuda externa. El énfasis de las metas de desarrollo internacional británica se dirigen a partir de los 90s a la contribución en tres categorías: medio de vida sustentable, mejor educación, salud, nuevas oportunidades y un mejor manejo del medio ambiente natural y físico; estrategias que están consideradas en el White Paper o Informe Técnico del Reino Unido (Dengbol, 2008: pp. 86-90).

En Ecuador la política educativa se enmarcaba dentro del Plan Nacional de Desarrollo de 1988-1992 formulándose proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación básica, PROMECEB, EB/PRODEC con recursos provenientes del Banco Mundial, el BID y el apoyo de UNICEF en la ejecución de los componentes del proyecto.

Sin embargo los organismos gubernamentales que atienden las relaciones con las instituciones cooperantes no producen información sistematizada sobre el monto de la cooperación internacional, que permita estimar la magnitud y el origen de los mismos. El flujo promedio de asistencia externa para la educación en América Latina y el Caribe fue superior a USD. 1.1 mil millones anualmente durante el período 1990-1994, fondos exclusivamente del Banco Mundial, BID, UNESCO y UNICEF a través del programa “Educación para Todos” realizada en los 90s. “Se ha afirmado, de forma generalizada, que el Ecuador, al igual que la mayoría de los países latinoamericanos no sabe aprovechar la cooperación internacional” afirma Rivera; la gran debilidad institucional en el Ministerio de Educación y Cultura no ha permitido presentar una contraparte

técnica y administrativa fuerte, sino mas bien se evidencia perjuicios monetarios producto de la mezcla de dificultades e incapacidades para gestionar un proyecto.

Ciertamente los organismos de cooperación no son precisamente un dechado de eficiencia y sus procedimientos son engorrosos, así como los requisitos de ejecución. Pero esto no libera al país de la responsabilidad de constituirse en una contraparte sólida, primero, políticamente, para tomar pleno control de las decisiones acerca de recursos que, en definitiva, son propios, pues a la larga deberá pagarlos todos. Luego, gerencialmente, para llevar adelante la ejecución acordada. En tercer lugar, técnicamente, para aportar con las soluciones apropiadas (Rivera, (s/f): p.259)

Además, alude el autor, a la ineficiencia en la implementación de proyectos educativos como un mal inevitable así como la falta de capacidad de gestión y transparencia del Ministerio de Educación para llevar a cabo proyectos financiados por la cooperación internacional. La burocracia estatal en la creación de unidades y departamentos para llevar a cabo los proyectos, la falta de calidad en la gerencia y continuidad de gestión; es decir el problema que aqueja al país en materia de educación en cuanto a la cooperación internacional, no es la falta de ideas o iniciativas, sino la incapacidad de llevarlas a la práctica (Rivera, (s/f): pp. 236-264).

En la década de los 90's, los países industrializados redireccionan su apoyo hacia los países de Europa del Este y los países en transición hacia la democracia. La experiencia de la implementación de proyectos en las décadas de los 70s y 80s, ocasionó que los países donantes condicionen su ayuda hacia la democracia, derechos humanos, buena gobernanza, y sobre todo sistemas político-administrativos transparentes, sin corrupción y descentralizados. De hecho, factores y requisitos que buscaban fortalecer los servicios públicos nacionales, consecuencia de los programas de ajuste estructural. El afán de los países industrializados estaba centrado, ahora, en eliminar los miles de proyectos que no significaron desarrollo para los países, justamente por las débiles administraciones y reducidas finanzas públicas. El proyecto Cradle llega a su punto límite en la época de los 90s, sin proyección a futuro, especialmente por los resultados obtenidos y los factores administrativos y económicos que impidieron su éxito.. La cooperación, consciente del fracaso, deja en manos del Estado Ecuatoriano la sustentabilidad del proyecto.

## **1.3 Proyecto de Inglés Cradle**

### **1.3.1 Introducción**

Dentro de esta política de cooperación internacional, a inicios de la década de los 70s, el 5 de enero de 1972 se firma un Memorandum de Entendimiento de Cooperación Técnica entre los gobiernos de Ecuador y Gran Bretaña, acuerdo bajo el cual se incentivo el Acuerdo de Complementario de Cooperación Técnica entre los gobiernos de Ecuador y el Reino Unido de Gran Bretaña para la realización del Proyecto de Capacitación Profesional de Profesores de Inglés el 2 de marzo de 1989.

El mencionado acuerdo establece como objetivos el apoyo a la capacitación de docentes en el Consejo Británico, institución educativa del Reino Unido en nuestro país, y el asesoramiento al MEC en el establecimiento de un Programa de Capacitación Nacional a nivel nacional. Estas primeras iniciativas de capacitación y las falencias en los resultados esperados, conllevó al MEC conjuntamente con el apoyo de la Cooperación Internacional a presentar una reforma curricular al Programa Nacional de Inglés con el fin de entrenar profesores a distancia, Proyecto Cradle (Curricular Reform and Distance Learning English, por sus siglas en inglés), propuesta que no llegó a efectuarse, y que cambió de perspectiva a Proyecto Cradle (Curricular Reform and Development for the Learning of English, por sus siglas en inglés).

Del enfoque de un programa de enseñanza a distancia se transformó en un Proyecto de Reforma Curricular para el desarrollo de competencias, Proyecto de Inglés Cradle que fue mentalizado y diseñado por funcionarios del Ministerio de Educación y un consultor de Inglaterra. Este proyecto entró en julio de 1992, luego de la firma del acuerdo de cooperación técnica bilateral por parte del Lic. Raúl Vallejo Corral, Ministro de Educación y Cultura, el Sr. Diego Cordovéz, Ministro de Relaciones Exteriores y del Embajador Frank Wheeler, en representación del gobierno británico.

El objetivo planteado establecía, el “lograr un mejoramiento sustancial y duradero de la enseñanza del idioma inglés a nivel secundario en el sector fiscal” (Acuerdo



Complementario de Cooperación Técnica, 1989). Las capacitaciones se coordinaron a través de la DINACAPED (Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente e Investigación Pedagógica) en conjunto con el Consejo Británico y el Ministerio de Educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2012).

De hecho el gobierno británico aportó al país, no solamente con consultores y profesores expertos en la enseñanza del idioma, sino también con toda la infraestructura necesaria para el desarrollo de la reforma curricular, según consta en el Proyecto de Inglés Cradle. Entre estos aportes, constan también, programas de maestrías y cursos de especialización y postgrado en Inglaterra así como también el apoyo otorgado desde Bogotá-Colombia, país al que se trasladó la coordinación del Proyecto Cradle una vez que el Consejo Británico abandona el país en el 2001.

A partir del año 2006 aproximadamente, el gobierno británico deja de brindar su cooperación al programa nacional de inglés en el tema de docentes, de igual manera, en el 2010 sale el asesor británico del proyecto y el gobierno culmina su colaboración en el 2008. La cooperación internacional acompaña al proyecto por más de 18 años, buscando la sostenibilidad y apoyo directo del Estado.

Dentro de esta reforma curricular se plantean evaluaciones, internas y externas, por parte de la embajada de Gran Bretaña y el MEC dirigidas tanto estudiantes como a docentes en general. Las evaluaciones a estudiantes se plantearon desde el año 1993 hasta el 2008 y a docentes en el 2009 bajo el gobierno de Rafael Correa. Los resultados de las evaluaciones permanecen en el Ministerio y no se han hecho públicos hasta la presente fecha; sin embargo en un documento de Internet (Breve Descripción del Proyecto de Inglés Cradle), una de las evaluaciones se realiza del 23 de febrero al 7 de marzo de 1998 por una comisión mixta conformada por profesionales del Ministerio de Educación, de la Universidad Católica, conjuntamente con la Consejera Principal en Educación del Departamento de Ultramar del gobierno británico. Los objetivos alcanzados fueron calificados con el grado 2 que significa “Altamente Logrado”. Un resultado positivo, según este informe, con relación a las capacitaciones realizadas con éxito en el exterior tanto a

nivel de maestrías como cursos de postgrado para el equipo nacional de desarrollo del currículo y a los treinta y dos coordinadores a nivel nacional. De igual manera se plantea una experiencia exitosa, atribuida al diseño de seis textos de inglés por el equipo nacional y su distribución a bajo costo en las distintas provincias del país.

Otro de los logros se asoció a la creación de la División Nacional de Idiomas Extranjeros en el Ministerio de Educación y Cultura con tres coordinadores especializados para el desarrollo nacional de currículo, responsables de todo el proceso de la reforma curricular, que incluye programas de estudio, producción de materiales didácticos, capacitación de profesores de Inglés, evaluación del currículo y nexos con universidades que forman profesores de Inglés. Estos funcionarios fueron los encargados de la formación de una red provincial de coordinadores, la administración de las centrales pedagógicas y todo el proceso de evaluación de la reforma curricular, en coordinación con el equipo nacional y el director del proyecto.

Con la salida del Consejo Británico de nuestro país, por razones netamente comerciales, el Proyecto Cradle ha seguido su marcha hasta nuestros días a cargo de los tres expertos que conforman la División Nacional de Idiomas Extranjeros. Es importante mencionar que el gobierno estadounidense asumió algunos de los retos de capacitación y apoyo al Proyecto Cradle hasta la presente fecha. Sin embargo de los resultados óptimos alcanzados en la evaluación de 1998, según el documento de internet, la evaluación realizada del 2009 al 2010 por parte del Ministerio de Educación arroja resultados deficientes del nivel de inglés de los docentes. Más del 50% de los profesores se ubican en el nivel A2 (básico principiante) en las evaluaciones, según el Marco Común Europeo<sup>1</sup>.

Por otro lado, la realidad nos ha demostrado las falencias de inglés de los estudiantes de escuelas y colegios fiscales, y fiscomisionados del país cuyo aprendizaje está en manos de profesores que no cumplen con los mínimos requisitos para impartir esta lengua extranjera, según las declaraciones del gobierno actual. Además, los centros educativos se rehusan a utilizar los textos del proyecto por su inoperancia, aduciendo además que la presencia de capacitadores nacionales e internacionales es nula.

---

<sup>1</sup> **Marco Común Europeo:** Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. A2 implica nivel básico principiante.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Desarrollo y Teorías del Desarrollo**

##### **2.1.1 El desarrollo y su definición conceptual**

Como introducción a la teoría propuesta, los regímenes internacionales, es importante conceptualizar lo que se entiende por desarrollo, ya que nos permitirá enmarcarnos en la cooperación internacional y su enfoque hacia los países en vías de desarrollo. En primer lugar, nos referimos a la definición bastante ampliada en términos económicos y nos dice que

“El desarrollo es una condición social, en la cual las necesidades auténticas de su población se satisfacen con el uso racional y sostenible de recursos y sistemas naturales. La utilización de los recursos estaría basada en una tecnología que respeta los aspectos culturales y los derechos humanos. Todos los grupos sociales tendrían acceso a las organizaciones y a servicios básicos como educación, vivienda, salud, nutrición y que sus culturas y tradiciones sean respetadas” (Diccionario de Economía, 2012),

Un concepto que implica el acceso a las necesidades básicas y una cierta distribución de la riqueza. La visión capitalista de la maximización de beneficios y acumulación de capital de las décadas de los 50s y 60s, tal como lo menciona Dengbol, cuando se refiere a la teoría dominante de desarrollo de este período. La necesidad de los países en desarrollo de invertir en capital y tecnología moderna a fin de lograr el tan esperado crecimiento económico (Dengbol, 2008, pp. 44). La tecnología implicaba transferencia de conocimiento y las capacitaciones fueron las herramientas para lograrlo. Es importante considerar esta visión de desarrollo en la presente investigación para relacionarla con los enfoques o las políticas de cooperación internacional bilateral a través de la historia.

Sin embargo, también es importante entender que las teorías del desarrollo nacieron justamente en los 50s, con el propósito de fortalecer las economías de los países descolonizados de Gran Bretaña, Francia, Portugal, entre otros. Asimismo, el surgimiento se dio por los problemas dados en la Guerra Fría, y principalmente por el

régimen financiero y comercial del Bretton Woods. La meta del desarrollo era crecimiento, el agente, el Estado y los medios del desarrollo, los instrumentos políticos macroeconómicos (Leys, 1996, pp.4-7).

Para la década de los 70s, comienza a tener consideración el concepto de “Desarrollo Sustentable”, frente a lo cual, las Naciones Unidas da su aporte con una conceptualización en 1972 que indica que

“un desarrollo justo sería aquel cuyo objetivo básico consistiera en utilizar los recursos naturales para la satisfacción de las necesidades del hombre, asegurando al mismo tiempo la mejora de la calidad de vida de las generaciones actuales y futuras” Díaz, (s/f).

En esta década surge el gran debate entre la teoría de desarrollo con sus parámetros originales y, los críticos, que pretendían retomar al pensamiento de Marx y Hegel, los verdaderos fundadores del desarrollo. Ambos filósofos coincidían en los cambios que se manifestaron a consecuencia de la producción capitalista y el establecimiento de la sociedad burguesa (Leys, 1996, pp: 4). El desarrollo bajo una dimensión humanista, que considere la parte social, la equidad y justicia distributiva a más de la económica y ambiental. De hecho una necesidad de retomar el progreso de las naciones fuera del concepto de desarrollo vía crecimiento económico, que reducía al subdesarrollo a una condición derivada de la deficiencia de capital y falta de comercio a nivel internacional (Díaz, 2012).

Para mediados de los 80s, los controles nacionales e internacionales sobre los movimientos de capital habían desaparecido, eliminando el poder a cualquier Estado de promover su desarrollo nacional, mientras que la comunidad internacional se encargaba de fortalecer las fuerzas del mercado, especialmente en los países del Tercer Mundo (Leys, 1996, pp. 7).

El concepto de desarrollo en la década perdida da cuenta de las consecuencias acaecidas en los países en vías de desarrollo como Ecuador, que acataron las políticas y lineamientos del Consenso de Washington, y hacia la cual, se dirigió el régimen de

cooperación al desarrollo. De las formulaciones antes mencionadas se ha intentado rescatar el rol de la cooperación de los países industrializados hacia los países en desarrollo, como resultado de la visión de desarrollo como “crecimiento económico” que fue propuesto en los 50s y 60s. Una medida paleativa a efecto de la imposición de las políticas macroeconómicas que impidieron el desarrollo nacional social en áreas como la educación.

Según un informe del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) de 1995, el progreso de los países del Tercer Mundo es impresionante a pesar de los enormes obstáculos del último medio siglo: En los 50s, la caída de la relación real de intercambio (precios de importación y exportación), en los 60s, los errores en el diseño y la aplicación de estrategias de desarrollo (pesimismo exportador en el sector industrial, desatención a la agricultura), en los 70s, las dos crisis del petróleo (1973-1974 y 1979-1980) y la recesión de los países ricos, en los 80s, las perturbaciones externas comerciales y monetarias (recesión y proteccionismo en sus mercados principales, incremento de los tipos de interés y cotización del dólar, reducción de préstamos bancarios y el escaso crecimiento de la ayuda oficial al desarrollo) así como el cambio en las políticas de los principales organismos económicos internacionales (Bustelo, 1999: pp. 30-31).

Para este estudio es importante destacar el concepto de desarrollo humano que lo expone el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, definiéndolo como “el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades”, una conceptualización que refleja el progreso de los enfoques de desarrollistas y la cooperación de los países industrializados (PNUD, 2012).

### **2.1.2 Fundamentos del liberalismo y realismo**

Como introducción a la teoría propuesta, es importante destacar que a partir de los 90s la ayuda internacional hacia los países en vías de desarrollo tomó un nuevo giro a nivel mundial que se alejaba de los intereses de seguridad nacional y se enmarcaba dentro de una política de desarrollo con énfasis, entre otros enfoques, en la formación de las personas a través de la educación y la capacitación (Dengbol, 2009: pp. 74-143).

De esta manera, la cooperación al desarrollo se ha consolidado a través de diferentes instrumentos internacionales bilaterales y multilaterales, como resultado de las decisiones tomadas por los países industrializados bajo el marco de un sistema internacional interdependiente. En este sentido, es importante mencionar que la política exterior de Ecuador y el Reino Unido siempre se ha caracterizado por vínculos comerciales y culturales desde 1985, época de la Gran Colombia en la que se suscribió el Tratado de Amistad y Comercio entre ambos países (Consulado de Ecuador en Gran Bretaña, 2012).

Los acuerdos, convenios y memorándums de entendimiento entre las dos naciones dan cuenta de las buenas relaciones comerciales y de cooperación al desarrollo, descartando los intereses militares o de seguridad de sus agendas de interdependencia.

Con este preámbulo, se menciona brevemente el análisis de dos escuelas de pensamiento que han sido de gran influencia en las relaciones internacionales, el realismo y el liberalismo a partir de cuyas premisas se intenta relacionar el caso propuesto de cooperación al desarrollo.

El comportamiento de los países industrializados como El Reino Unido en el sistema internacional responde a pautas y procedimientos que emergen de la adaptación de políticas entre las naciones, motivados primeramente por sus propias concepciones de auto-interés y, luego, por el de los demás (Keohane, 1988: p. 302). De esta manera, el realismo y sus premisas egoístas de poder e interés nacional no serán de ayuda en esta investigación; a cambio, se utilizarán los aportes propios de la corriente neoliberal que se aleja de las teorías de equilibrio de poder e intereses militares.

Doyle nos afirma que el liberalismo ha sido la corriente conciliadora entre las naciones al aseverar que los gobiernos que se basan en el respeto a la libertad individual, ejercen una actitud moderada y de pacíficas intenciones en su política internacional (Doyle, 1997: pp. 251-300). Es así que Snyder nos dice que a diferencia del realismo que afirma que la cooperación se dificulta por la constante competencia de los Estados por poder y

seguridad, el liberalismo es la teoría clásica de las relaciones internacionales que admite que la difusión de la democracia, la interdependencia política y económica, y las organizaciones internacionales invocan a la cooperación entre Estados a fin de fortalecer la paz entre naciones.

La presencia de otros actores internacionales a más del Estado, como las instituciones internacionales y los intereses comerciales mueven a los países hacia la dependencia económica. Inmanuel Kant y Wilson Woodrow<sup>2</sup>, máximos exponentes de la teoría liberal de las relaciones internacionales aseguran que el realismo y su concepción egoísta impiden el progreso entre las naciones mientras que el liberalismo promete un orden mundial menos anárquico que permite procesos de cooperación internacional, especialmente cuando están consagrados en instituciones multilaterales como las Naciones Unidas, el GATT, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, entre otros (Snyder, 2004: pp. 52-62).

La tarea de reconstrucción de los Estados Unidos de la Europa Occidental, a través de estas instituciones, instó a las naciones europeas como Gran Bretaña y el Reino Unido a adoptar los preceptos liberales democráticos norteamericanos hasta nuestros días. Los institucionalistas liberales proclaman un nuevo orden mundial basado en la cooperación económica y en la función de las instituciones como mecanismos para neutralizar la maximización de ganancias por parte de los Estados cooperantes (Mearsheimer, 1994: pp. 5-9).

La primera idea o modelo de cooperación fue el Plan Marshall, ideado por el Secretario de Estado, George Marshall, instando a las naciones como El Reino Unido a proponer un programa de reconstrucción. Los estados de Europa Occidental en 1947 redactaron un informe que constituyó la Carta del Plan Marshall, plan que consistía en utilizar los recursos económicos de los países industrializados para fortalecer y reconstruir Europa, favoreciendo los intereses norteamericanos y británicos, y posibilitando el restablecimiento del mercado mundial (Campanella, 1994: 136).

---

<sup>2</sup> Wilson Woodrow, vigésimo octavo presidente de los Estados Unidos (1913-1921).

### **2.1.3 Teoría de los regímenes internacionales**

El sistema interdependiente conlleva una serie de temas en relaciones internacionales, diferentes a los que habían dominado tradicionalmente las agendas de política exterior de los países. En la nueva era de la interdependencia global, la dependencia mutua económica, social y ecológica marcan el comportamiento de los Estados, al igual que las acciones gubernamentales a través de los regímenes internacionales o acuerdos entre los gobiernos cuando aceptan y crean normas y procedimientos para ciertas clases de actividades (Keohane, 1981: cap. 4).

En la teoría de la interdependencia, actores no territoriales como las corporaciones multinacionales, los movimientos sociales transnacionales y las organizaciones internacionales han reemplazado al Estado territorial, esa figura dominante en la política mundial por más de cuatro siglos a partir de la finalización del feudalismo. Las teorías del equilibrio de poder y de la seguridad nacional que caracterizan al sistema Estatal como única unidad económica, no responden a los intereses internos, transnacionales y gubernamentales que enfrentan actualmente los gobiernos.

El autor argumenta que “La interdependencia en política mundial se refiere a situaciones caracterizadas por efectos recíprocos entre países o entre actores en diferentes países”. Cuando el costo es recíproco en los intercambios, aunque no simétricos, existe interdependencia. Sin embargo no se trata de beneficio mutuo, ya que resultaría ambiguo establecer si las relaciones entre los países industrializados y los menos desarrollados debieran considerarse o no como interdependencia. Las relaciones interdependientes siempre implican costos y reducen la autonomía, dificultando determinar a priori si los beneficios de una relación serán mayores que los costos. De esta manera la interdependencia se traduce en cooperación a través de los regímenes internacionales, justamente dentro de un contexto anárquico marcado por el conflicto entre las naciones (Keohane y Nye, 1988: cap.1).



Novensà (2006) puntualiza que una de las definiciones más aceptadas de regímenes en la literatura de las relaciones internacionales es la que nos proporciona Krasner, cuando los define como

conjuntos de principios explícitos o implícitos, normas, reglas y procedimientos decisionales en torno a los cuales convergen las expectativas de los actores en una determinada área de las relaciones internacionales (Krasner, 1983: p. 2 en Keohane, 1988: pp. 80-81).

Producto de un mundo cada vez más interdependiente en temas económicos, de comunicaciones y en el campo de las aspiraciones humanas como se lo ha ido puntualizando (Krasner, 1983: 2 en Keohane, 1988: pp. 80-81). Sin duda una de las conceptualizaciones más aceptadas para la presente investigación que pretende explicar el comportamiento de los Estados industrializados frente a la cooperación al desarrollo.

La teoría de los regímenes internacionales, en palabras de Ester Barbé, es

una construcción teórica que pretende explicar, no las situaciones de anarquía y conflicto clásicas de la política internacional, sino las situaciones de orden (su creación, su evolución y su desaparición o cambio) existentes en un campo de actividad (issue-area) internacional (Barbé, 1989).

El objetivo de su creación está relacionado a la reducción de incertidumbre y la reducción de los costos de negociaciones oscuras; las decisiones son ahora colectivas y no independientes (Suhr, 1997: pp. 90-120).

Bajo los regímenes internacionales las naciones debaten y plantean soluciones a problemáticas de su propio interés, y definen las actividades o acuerdos intergubernamentales como líneas de acción a implementarse. Diferentes áreas han sido involucradas, entre ellas la ayuda a países menos desarrollados, protección del medio ambiente, conservación de la riqueza ictícola, política alimentaria internacional, coordinación meteorológica internacional, política monetaria internacional, regulación de las corporaciones multinacionales, política de navegación internacional, política de telecomunicaciones internacionales y comercio internacional.

Los regímenes se dieron a partir de la Segunda Guerra Mundial con carácter de formales e informales, amplios o parciales, y su eficacia ha variado según las áreas de conflicto y en función del tiempo. Es así que grupos específicos de países como los de la

Comunidad Europea o los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han desarrollado regímenes que afectan diversos aspectos de sus relaciones nacionales (Keohane y Nye, 1988: pp. 16-20).

#### **2.1.4 Régimen de cooperación al desarrollo**

El actual régimen de cooperación internacional nace justamente a partir de la Segunda Guerra mundial en el seno de las Naciones Unidas, el 16 de abril de 1948. Los países participantes del Plan Marshall constituyen la OECE (Organización Europea de Cooperación Económica, antecesora a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), estableciéndose los principales pilares para el régimen actual de cooperación al desarrollo (OCDE, 2011).

Se Consolida en los 60s el enfoque de los países desarrollados en apoyar a las excolonias a ser más productivas (Leys, 1996: 5), especialmente de Francia y Gran Bretaña a través de la “Commonwealth Development Corporation”, y el apoyo de los británicos y franceses por medio de la “Community Development Movement” (Hjterholm, 1998:10). Como lo menciona el autor se refleja la necesidad de participación en la constitución de políticas de cooperación, como las primeras iniciativas a través de la UNCTAD.

Bajo el crecimiento económico, la cooperación se dirige hacia la asistencia técnica y financiera con fines de incrementar la capacidad productiva y la inversión de los países. No existía un crecimiento sostenido, los países presentaban poca capacidad de ahorro, inversión y acumulación de capital; por lo tanto se requería de recursos internacionales para fomentar el ahorro nacional con miras al crecimiento deseado. (Dengbol, 2008: 44).

Para la década de los 70s, llamada también “la lucha contra la pobreza”, los programas a nivel multilateral se centraron en estrategias dirigidas a la satisfacción de las necesidades básicas, por ejemplo, los programas de las Naciones Unidas con “Alimento para Todos” (FAO), “Salud para Todos” (OMS), entre otros. Asimismo, se hace diferencia entre los países del Tercer y Cuarto Mundo, reflejándose a lo largo de la década de los 70s la restricción de ayuda internacional hacia los países con desarrollo inferior (Leisinger, 2001: 26).

En la década de los 80s y particularmente en América Latina primó el enfoque de crecimiento con equidad. En la década perdida y por las lecciones aprendidas de los 70s, se fomentaron programas de ajuste estructural que estaban atados a reformas económicas y financieras tal como lo dispone el informe oficial del Comité de Ayuda al Desarrollo

... los países en desarrollo se encontraron frente a serios problemas en el cumplimiento de los servicios de la deuda por el ineficaz uso de los recursos por un lado, que se sumó a los dos shocks petroleros, el rápido ascenso de las tasas internacionales de interés y la caída de las ganancias por exportaciones. Esta seria crisis financiera encabezada por la declaración de México en agosto de 1982 sobre la imposibilidad de afrontar sus compromisos (seguido por Brasil y otros países) debe ser asumida por la acción cooperativa entre los gobiernos, las instituciones financieras internacionales y la comunidad de bancos. Esto marca el comienzo de un largo proceso de reforma política y esfuerzos para el ajuste estructural de los países en desarrollo (Fuhrer, 1996:36 en Weisstaub, 2011).

Un enfoque marcado por el desarrollo del mercado, liberalización, privatización, disciplina fiscal y desregulación estatal. Es una época en la que el desarrollo cambia de visión y se abre paso a las fuerzas del mercado, promoviendo planes de ajuste estructural como condición para el crecimiento; condicionando la concesión de la cooperación a la aceptación y puesta en marcha de programas del FMI (Fuhrer, 1996).

Este organismo, por su parte elabora un informe reclamando un programa de ajuste con rostro humano, que tenga en cuenta el efecto sobre los sectores pobres, caída de la renta per-capita, distribución del ingreso, descenso del gasto en servicios sociales, descenso de escolaridad y aumento de la pobreza (Cornia, 1987)

La década de los 90s, una época en que los países miembros de la OECD cambiaron su perspectiva de ayuda no solamente a hacia los países de Europa del Este sino también a los países en transición, es decir, a los ex países socialistas con economías centralizadas. Se disminuye considerablemente el porcentaje de cooperación internacional hacia el resto de países en desarrollo (Dengbol, 2008: p. 49).

La nueva realidad geopolítica frente a la caída del muro de Berlín, colapso de la URSS y disolución del bloque del Este, crea debate e incertidumbre en cuanto a la cooperación internacional, tal como lo dice un informe de la OCDE,

la creciente incertidumbre radica en el contexto y la racionalidad de la asistencia al desarrollo en el mundo de post Guerra fría. La búsqueda de una nueva racionalidad es más notable en países como Estados Unidos, pero también se encuentra una profunda evaluación de la mayoría de los miembros del DAC (OCDE, 1992: p.6).

El resurgimiento de la condicionalidad de la AOD, similar a la de los 60s, se hace visible en los documentos de la OCDE de los 80s y 90s, señalando que la cooperación para el desarrollo debe fundamentarse en la disposición de los países recipientes a permitir transformaciones, no solo de democracia y equidad, sino de los instrumentos económicos para el desarrollo; canalizando recursos para crear competencias institucionales, establecer pautas de desarrollo, mejorar capacidades de administración y condiciones de gobernabilidad de los países receptores.

Se reconoce que los programas de ajuste estructural tuvieron errores como crisis financieras, políticas, inequidad, aumento de la pobreza e indigencia, admitiendo el Banco Mundial “la evidencia recogida en gran cantidad de países sugiere que las reformas macroeconómicas han tendido en promedio poco efecto en la redistribución del ingreso” (WORLD BANK, 2000: p. 66).

De igual manera se publica el “Informe sobre el Desarrollo Mundial” de 1990, con énfasis en la pobreza; llamado también como el “starting point” para una nueva agenda de los donantes hacia la pobreza. El PNUD presenta así el noveno concepto de desarrollo vinculado al “desarrollo humano”, centrado en las opciones y capacidades de las personas en todos los ámbitos, derechos humanos, medio ambiente, equidad de género y provisión de bienes públicos globales. Aspectos de inspiración que definirían los objetivos de la CAD para el próximo siglo, documento que es parte del informe “El papel de la cooperación para el desarrollo en los albores del siglo XXI” (Dubois, s/f).

La discusión del marco teórico de este estudio, entonces, se apoya en la teoría de los regímenes internacionales de corriente neoliberal más que realista, a pesar de sus

coincidencias. Ambos enfoques evocan el carácter racionalista de los Estados que conllevan intereses y cumplimiento de metas, a través de un comportamiento marcado por el análisis de costos y beneficios.

Justamente, la diferencia de estas dos escuelas radica en el poder y la utilidad que buscan los Estados. Mientras los neoliberales señalan a los Estados como actores racionales egoístas que buscan solamente maximizar sus propias ganancias y pérdidas, los neorrealistas insisten en que las ganancias relativas de un Estado puede significar la pérdida o disminución de ganancias para otro; y por lo tanto, su disposición a cooperar en primer lugar. Por otro lado, el poder para los realistas es sinequanon para la formación, la normativa y el impacto de los regímenes internacionales, a diferencia de los neoliberales cuyo enfoque se basa en los intereses de los actores que intervienen en la cooperación (Hasenclever, et al, 2002: pp.1-27).

Aún para la corriente realista que minimiza a las instituciones internacionales, los regímenes tienen una función útil ya que las reglas reflejan las preferencias de los más poderosos, mientras que para los liberales las normas y las reglas facilitan las ganancias colectivas que reducen los costos de las transacciones internacionales. La presencia de un hegemon, para los liberales, no implica la permanencia de los regímenes internacionales. Es más importante identificar los mecanismos que generan ganancias colectivas, que el solo hecho del cumplimiento de las normas y reglas que evoca la corriente realista (Kratowil, et al, 2006: pp. 53-54).

El nivel de institucionalismo es lo que verdaderamente separa las teorías de regímenes internacionales, su grado de importancia se puede medir por la eficacia y la resiliencia o solidez de los acuerdos. Sin embargo, un régimen puede ser muy efectivo por el cumplimiento de reglas y normas, y por el logro de las metas propuestas; una perspectiva más bien estática que se diferencia de la visión dinámica que caracteriza a los regímenes que permanecen en el tiempo y no se modifican por un cambio de intereses de los actores, o un cambio de poder entre los miembros (Hasenclever, et al, 2002: 2).

La creación de regímenes en el sistema internacional responde a los intereses de los Estados que invocan a la cooperación. Un pensamiento neoliberal que contradice a los intereses de poder de los realistas que, todo lo contrario, afectan las normas de los regímenes y reducen su eficacia y solidez.

La cooperación internacional de los Estados se produce en un mundo anárquico y de conflicto. Keohane explica el conflicto introduciendo el concepto de “armonía” y lo define como “a una situación en la que las políticas de los actores (concretadas en su propio interés sin consideración por el interés de los demás) automáticamente facilitan el logro de los propósitos de los otros. Si las políticas de los actores facilitan el logro de los objetivos de los demás, entonces hay armonía y no se necesita de la cooperación.

Por lo contrario, los Estados participan en procesos de cooperación cuando existe “discordia”; es decir, “una situación en la que los gobiernos consideran que las políticas de los otros obstaculizan el logro de sus metas”. Si en el proceso de adaptación de políticas llamado coordinación de políticas, éstas se tornan más compatibles, se habla de cooperación. El autor concluye diciendo que la armonía es apolítica, todo lo contrario de la cooperación que es altamente política ya que implica la alteración de esquemas de conducta. Por lo tanto la cooperación no es ausencia de conflicto sino una reacción al conflicto en medio de la anarquía (Keohane, 1988: pp. 73-79).

Según Stein, la cooperación internacional se produce bajo dos situaciones, por común interés y por común aversión. Los Estados o actores buscan minimizar o encontrar solución a sus problemas relacionados con conflictos de intereses, a través de un régimen de cooperación, un instrumento formal que les asegure la participación y la coherencia en la toma de decisiones de todos sus participantes. Por lo contrario cuando el enfoque de los actores es evitar una situación, se dan los regímenes de común aversión; es decir la coordinación entre todos los miembros para evitar perjuicio de sus intereses (Stein, 1982: pp. 135-144). La ausencia total de conflicto o su totalidad no genera regímenes, solo en la presencia de dilemas de común interés y aversión se da la posibilidad de su creación y función de ofrecer una solución a un área determinada.

Keohane (1988) afirma que una de las principales funciones de los regímenes internacionales es facilitar la concreción de específicos acuerdos de cooperación entre los gobiernos. Los mandatos de los regímenes no deben interpretarse como elementos de un nuevo orden internacional “que trasciende la nación-Estado”; son acuerdos motivados por el auto-interés como componentes de sistemas en los que la soberanía sigue siendo un principio constitutivo.

Los regímenes constituyen instrumentos de mucha utilidad para los gobiernos que desean resolver sus problemas o marcar pautas de acción generales, sin subordinarse a sistemas jerárquicos de control. Los regímenes desempeñan valiosas funciones de reducir el costo de las transacciones legítimas, de incrementar el costo de las ilegítimas y de disminuir la incertidumbre; no pueden ser sustituidos por los acuerdos, por lo contrario autorizan cierto tipo de acuerdos en ciertas condiciones. Su principal función es facilitar negociaciones que conduzcan a acuerdos entre gobiernos mutuamente beneficiosos.

Young enfatiza en el carácter descentralizado de estas instituciones, con mecanismos propios de cumplimiento que son instrumentados por los miembros individuales (Young, 1979 en Keohane, 1988). Los regímenes internacionales facilitan la concreción de acuerdos y crean incentivos para su cumplimiento, porque no son aislados, están interrelacionados entre sí, a razón de que los gobiernos pertenecen o forman parte de varios regímenes.

El incumplimiento de un régimen será evaluado negativamente por otros gobiernos, con miras a la implementación de represalias específicas, y determinadas bajo las reglas del mismo régimen que pueden afectar la conducta o comportamiento en otro régimen. Si no existen sanciones, el costo de los gobiernos es alto frente al sistema internacional que sugiere el bien individual y luego colectivo. De hecho la formación de regímenes internacionales es egoísta a pesar de basarse en los intereses comunes. Su creación implica su mantenimiento y los gobiernos, cuando simpatizan con los principios y reglas, tienen incentivos para tratar de mantenerlos, incluso cuando implica el sacrificio del auto-interés (Keohane, 1988).

La formación de regímenes internacionales, como se lo ha venido planteando responde a dos pensamientos filosóficos, liberal y realista. Kratochwil (2006) menciona a otras variables a más del poder e interés como factores determinantes para el desarrollo y formación de regímenes: normas difusas, costumbres y conocimiento que se manifiestan en el comportamiento y actitud de los actores, principalmente organizaciones internacionales, burocracias y Estados. Para Young, existen tres enfoques para la formación de regímenes: espontáneos, cuando existe una convergencia de expectativas; negociados, cuando los regímenes se forman por acuerdos explícitos e impuestos, como resultado de la presión externa. Por lo contrario, la perspectiva realista sugiere que los regímenes emergen bajo ciertas condiciones caracterizadas por la falta de eficacia en la toma de decisiones individuales que afectan, a la final, a los resultados esperados. Los actores son los Estados y las variables el poder e interés (Kratochwil, 2006: 78-83).

De hecho una perspectiva egoísta que minimiza el rol de las instituciones como las organizaciones internacionales cuyo objetivo es plantear soluciones a temas que les puede afectar directamente a sus relaciones económicas y comerciales- el auto-interés- buscando siempre la satisfacción y maximización de ganancias de todos sus miembros. Regímenes como el de cooperación al desarrollo son, justamente, consecuencias de la formación de regímenes económicos y comerciales cuyas decisiones y comportamiento de los actores inciden de alguna manera en el bienestar de los países en vías de desarrollo. La siguiente pregunta es si la cooperación responde a puro altruismo, moralidad o conveniencia.



## **CAPITULO III**

### **ANÁLISIS DEL PROYECTO DE INGLÉS CRADLE**

#### **3.1 La enseñanza del “inglés” en Ecuador**

La materia de “INGLÉS” o “Idioma Extranjero” en los establecimientos públicos del país ha sido dictada o impartida como una materia extracurricular y curricular a nivel primario y secundario respectivamente. Los problemas que la educación ecuatoriana ha experimentado a través de las diferentes décadas, dan cuenta de la prioridad de las instituciones educativas como el Ministerio de Educación y las diferentes instancias del ramo en definir y aplicar las mejores políticas y estrategias a nivel nacional e internacional.

Los esfuerzos se han encaminado más bien hacia una educación universal con calidad académica, sin hacer distinción a la enseñanza de una segunda lengua como el inglés. Desde 1950 las diferentes Constituciones de la República se han enfocado hacia una educación pública gratuita dirigida hacia todos los ecuatorianos y en todas las regiones del país, de ahí la prioridad de alcanzar la universalización de la educación básica tal como lo menciona el Informe de Progreso Educativo del Ecuador (FUNDACION ECUADOR, 2006).

Aquí se plantean tres puntos fundamentales, (1) lograr la asistencia y luego la culminación de estudios en las áreas rurales, (2) la disminución de las tasas de repetición escolar y deserción y (3) contar con los mecanismos adecuados para medir una educación con calidad. A pesar de que el Ecuador ha contado con estándares de contenido curricular, sin embargo no se ha llegado a implementar un sistema de medición de los mismos que permita conocer las capacidades y competencias a un nivel internacional estandarizado.

Por otro lado, la prioridad educativa ha estado alejada de una política docente que involucre al profesor de manera integral en la formación de los estudiantes. Lejos de la implementación de un sistema de capacitación eficaz y con mejoras económicas que busquen un compromiso con los gobiernos de turno, es decir, el contar con una educación

de calidad a cambio de una política incentivadora y evaluativa. El gasto público, no solo que ha sido insuficiente para asegurar esta calidad académica, sino que los rubros asignados a nivel nacional, así como los fondos de la cooperación internacional han sido administrados de manera poco transparente y dispersa.

Bajo estos antecedentes es importante mencionar el apoyo internacional que ha registrado el sistema educativo general en el país, por un lado el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) a través de proyectos como AMER (Atención a la Marginalidad Escolar Rural), POMEET (Educación Técnica Vocacional) y PROMECEB (Mejoramiento de la calidad de la educación básica).

A partir de 1963 el país prepara el primer “Plan Ecuatoriano de Educación” y se intensifican los convenios para la provisión de expertos y consultores con organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, la Organización de Estados Americanos, OEA, la Organización Internacional del Trabajo, OIT, la Organización de las Naciones para Desarrollo, PNUD y la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Infancia, UNICEF (OEI, 2006).

Es un hecho que la educación ecuatoriana implica grandes cambios, incluso en la educación bilingüe que ha sido identificada en el país con los Programas de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes o EIB), más que con la Educación Bilingüe en inglés o en otra lengua extranjera. Desde 1946, los gobiernos de turno han mostrado su marcada preocupación por declarar la lengua indígena como lengua principal de educación, al igual que la creación de las instituciones responsables de su progreso e implementación como la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe que se institucionalizó en 1998 bajo la ley promulgada en la reforma educativa de 1992.

De igual manera el Estado reconoce el uso oficial de los idiomas indígenas al declararse como pluricultural y multiétnico. Esta afirmación lo explica Garrido en (Boggino, 2005: 180) cuando se refiere a la manera como se concibe la educación bilingüe en los países de América Latina. Afirma, este autor, que el bilingüismo son los programas escolares donde se utilizan dos idiomas como medios de enseñanza y construcción del conocimiento, el llamado modelo de las escuelas de educación intercultural bilingüe.

A pesar de la poca prioridad que se ha dado a la enseñanza del idioma inglés en varios países del mundo, la capacidad y necesidad de comunicarse en esta lengua, y por lo tanto, la enseñanza como idioma extranjero en los establecimientos públicos y privados ha llegado hacer con el tiempo una preferencia educativa a nivel mundial. En la actualidad, el poder hablar más de una lengua es una ventaja incalculable para los negocios, comercio internacional así como para la disponibilidad de información.

Para Baker y Prys Jones (1998),

...algunos idiomas tales como el inglés, el francés y el español se han identificado como idiomas internacionales y se utilizan alrededor del mundo para la comunicación, la ciencia, la tecnología, la diplomacia y los medios de información

De igual manera Garrido señala la importancia de la enseñanza del inglés en Sudamérica, como el gobierno chileno y su necesidad de implementar sistemas bilingües en inglés en escuelas, colegios y universidades, debido a la imperante urgencia de manejar los acuerdos internacionales e incentivar la inversión extranjera. Por otro lado, se habla de los programas bilingües en lenguas maternas como Quechua y Guaraní en Perú y Bolivia respectivamente.

Históricamente, el plan de estudios del nivel primario en nuestro país comprendía la enseñanza de lectura, escritura, números y buenas costumbres, emanándose las primeras reformas en 1963 con nueve asignaturas: Idioma Nacional, Matemática, Estudios Sociales, Asociación de clase, Ciencias Naturales, Educación para la salud, educación física, formación estética y trabajo práctico.

Para 1979 se redujo a ocho áreas de conocimiento, eliminándose ciencias para la salud. Estos planes tenían vigencia en todo el país hasta 1984, año en el que se derogaron las disposiciones vigentes y se implementan tres campos: Formación cultural básica, Formación técnico-práctica y actividades complementarias (asociación de clase).

A diferencia del bachillerato cuyo plan de estudios seguía el modelo y las orientaciones de la educación europea, de la época del Siglo de Oro<sup>3</sup>; las innovaciones generadas a partir de 1897 se profundizan en 1949 con el establecimiento del bachillerato en “Humanidades Clásicas” que incluía la opción de tomar Inglés, Francés, Griego o Latín como Idioma Extranjero (OEI, 2006). De hecho el inglés como materia de estudio, especialmente a nivel primario, no ha tenido la importancia como el resto de materias desde los inicios de las políticas educativas.

Bajo estos antecedentes, una de las primeras evaluaciones formales que se realizaron en el Ecuador al método de enseñanza, nivel de inglés de docentes y receptividad de los estudiantes en el medio secundario y primario, fue llevado a cabo en 1991 por el equipo ecuatoriano-británico que pretendía implementar un nuevo proyecto curricular (CRADLE) como avance al ya iniciado por la cooperación internacional (ODA) y ejecutado por el Ministerio de Educación y el Consejo Británico.

Los resultados de esta evaluación se recogen en el informe (Evaluación del Proyecto Cradle en Ecuador, 1995), resumiéndose en los siguientes puntos:

1) El inglés es una materia de muy poca importancia en los currículos o pensum de estudio. La asignación de esta materia ocupa los peores lugares dentro de los calendarios académicos, siempre luego de haber asignado las principales materias de estudio. Es así

---

<sup>3</sup> **Siglo de Oro:** Esta época fue creada por Luis José Velázquez, (1722-1772), quien la empleó por primera vez en 1754 en su importante y pionera obra crítica *Orígenes de la poesía castellana*. Posteriormente la definición se amplió, entendiendo toda la época clásica o de apogeo de la cultura española, esencialmente del Renacimiento y Barroco (Siglos 15 y 16).

que los profesores tienden a llenar los espacios vacíos en el calendario o simplemente realizar otras actividades.

2) Más del 70% de los profesores, entendiéndose en las escuelas y colegios públicos, no están preparados y carecen de capacitación. Los docentes no tienen el entrenamiento para dar una clase de inglés con propósitos comunicativos y no simplemente de mecanización.

3) La actitud de estudio es pasiva frente al aprendizaje del idioma. La tendencia es aprender hechos y estructuras mediante la traducción y memorización.

4) El nivel de inglés de los docentes no les permite impartir el idioma con el conocimiento y experticia que requiere un idioma.

5) No existe un libro estandarizado y rige la anarquía en métodos, textos y evaluaciones.

6) Se utilizan textos anticuados muy pobres en conocimientos técnicos; sin embargo de muy buena calidad física, valor que se refleja en el costo del libro y la incapacidad de adquirirlos por parte de los padres de familia.

7) No existen evaluaciones de conocimiento al inicio ni al final de los planes de estudio.

8) El idioma inglés es una materia de temor para los estudiantes, quienes se sienten incapaces de seguir una lección que es dictada por docentes desmotivados y sin preparación, con baja competencia lingüística del nivel de inglés.

### **3.1.1 Historia de la Lengua Inglesa**

Esta investigación tiene como enfoque principal al idioma inglés, una lengua que a través de la historia se ha universalizado en el mundo de los negocios y la academia. Conocer el origen y su evolución a través de la historia es el punto de partida para comprender por qué el inglés es la lengua de prioridad de enseñanza en el mundo. En nuestro país la enseñanza de esta lengua no ha tenido los estándares de calidad para su cumplimiento y ejecución, situación que ha generado varias iniciativas de cooperación de los países desarrollados como Estados Unidos y El Reino Unido. Es en estas potencias hegemónicas donde se prolifera la enseñanza de esta lengua y donde nace para institucionalizarse a nivel mundial.

El origen del idioma inglés comienza con el desplazamiento de las tres tribus Germánicas a las Islas Británicas en los años 500 A.C. Los Anglos, los Sajones y los Jutos llegaron de Dinamarca y el Norte de Alemania. Los Anglos tenían sus tierras de origen Engle o Angels y llamaron a su propia lengua como Englisc, término que se derivó en English o Inglés.

Se desarrollan 4 dialectos como el Northumbrian que dominó Gran Bretaña en los años 700 y 800 años. Sin embargo el dialecto de los Sajones del Oeste se impuso como idioma oficial luego de las invasiones de los Vikingos en los años 900. El sistema de escritura del inglés tiene sus inicios con el alfabeto latino introducido por los misioneros cristianos desde Irlanda, su riqueza lingüística se debe a una mezcla de latín, palabras noruegas y celtas, y la influencia del francés (Normandos conquistaron Gran Bretaña en 1066).

No es hasta el siglo XIV que el inglés se convirtió en la lengua dominante de Gran Bretaña con Henry IV en 1399 como el primer rey de Inglaterra. De esta manera surge el Middle English o Inglés Medieval hasta el período moderno (XV y XVII) en el que se observó una estandarización del idioma, especialmente al sur de la frontera de Escocia. El idioma hablado y escrito de Londres siguió evolucionando hasta ser considerado el idioma de los sectores elevados de la sociedad, desplazándose los otros dialectos por ser considerados de poco prestigio social y educación.

De esta manera se publica en 1604 el primer diccionario de inglés. La variedad de palabras incorporadas es vasta pero su origen está en el núcleo Anglosajón del inglés antiguo (United Kingdom education and information, 2012).

Por otro lado, la influencia de Gran Bretaña en Latinoamérica en los siglos 19 y 20 fue muy importante para la región, especialmente por razones económicas. Desde los primeros esfuerzos de Londres por liberar a América Latina del imperio español y portugués hasta los primeros intentos de inversión y comercio exterior fueron destinados hacia el fortalecimiento de sus necesidades económicas.

Las relaciones comerciales se incrementaron con aquellas naciones que posteriormente se convirtieron en fundamentales para la venta de materias primas, una postura que fue apoyada y secundada por Washington. La presencia de Gran Bretaña al igual de los Estados Unidos en la región predominó por muchos años en asuntos mundiales gracias a su capacidad económica y militar (Smith, 1984: pp. 12-17). De hecho el Imperio británico ha sido considerado uno de los más grandes a través de los tiempos, su presencia se puede ver en América, Asia, África y Oceanía desde su espíritu colonizador en el siglo 17, favoreciendo la expansión del idioma inglés en todas sus colonias, y a lo largo del siglo 19 y 20 se ha vuelto una necesidad económica la necesidad de introducir el inglés en los sistemas educativos por la hegemonía económica y política de los Estados Unidos (Enciclopedia libre universal en español, 2012).

Michael Skapinker señala que “el inglés seguirá siendo la primera lengua mundial mientras cualquiera que lea estas palabras esté vivo”. Este autor afirma que la economía y política mundial pueden dar otros giros que no serán necesarios para desbancar al idioma mundial. En un informe del Consejo Británico se puntualiza que India tiene menos hablantes de inglés que China, refiriéndose a la mala educación de India, en general, y por ende a la inadecuada enseñanza del inglés. Un informe del British Council señala el bajo dominio de la lengua por parte de los profesores de inglés, un problema que puede frenar industrias potenciales como el turismo. Por lo contrario China apunta a ser un líder en la economía mundial que invierte en la educación en inglés. La clave está en aprender desde la primaria, parte del currículo de la secundaria y cursos universitarios en inglés (Skapinker, 2009).

Por el inglés, la investigación en enseñanza de lenguas se ha intensificado y generalizado a nivel mundial. La aplicación de las diferentes metodologías está en relación directa con el contexto y situación real de los países. Factores que deben considerarse y aplicarse por expertos y en base a la experiencia.

### **3.1.2. El rol de British Council en Ecuador**

Es así que se crea el Consejo Británico “The British Council” en el año de 1934 con el nombre de “British Committee for Relations with Other Countries”, una organización de carácter privado, en un inicio, que se formó con el fin de promover la cultura, tecnología, ciencia y educación británica en otros países, teniendo como herramienta básica al idioma inglés.

En esta época, lo dice Lord Kinnock of Bedwellty (Director del Consejo Británico), las relaciones internacionales para los estados Europeos eran de carácter armamentista y se fundamentaban en términos como “*mare nostrum y lebensrau*”. Sin embargo, los ingleses entendieron que la mejor manera de fortalecer y mantener la influencia británica era mediante las relaciones culturales entre Gran Bretaña y el resto el mundo. A partir de la apertura del Consejo Británico en 1934, sus oficinas se han abierto en más de 110 países alrededor del mundo con el fin de ganar confianza con las otras naciones y tener aliados a largo plazo, buscando alianzas con Ministerios, Universidades e Instituciones culturales.

La misión del Consejo Británico se ha enfocado también en el desarrollo de las naciones a través de las organizaciones e instituciones que puedan tener influencia en las personas. Los proyectos se han enmarcado en la provisión y promoción educativa, programas de arte y ciencias, capacitación en gobernanza, derechos humanos, apoyo a reformas educativas y proyectos comunitarios, entre otros.

Por otro lado, el Consejo Británico ha dirigido su accionar a fomentar y buscar canales de cooperación a problemas compartidos, y a trabajar en conjunto con las autoridades más relevantes, especialmente educativas de otros países, buscando siempre el mutuo beneficio, tarea que ha requerido de la habilidad para trabajar con diversos intereses y métodos; lo que incluye educación, la enseñanza de una lengua, arte, ciencia y deportes.

No es hasta 1940 que esta institución recibe el carácter de real, para lo cual se le extiende un escudo de armas como emblema. Desde esta fecha, el Consejo Británico ha



extendido su accionar hacia Turquía, España, Suecia, y Sudamérica. En Ecuador, por ejemplo, se estableció la primera vez en 1942 durante cuatro años hasta 1948, reabriendo sus puertas en 1978 y cerrando las mismas en el 2001. Es importante señalar que su influencia y expansión se ha visto también relegada a las necesidades del Reino Unido y política exterior, de apoyar a los gobiernos y personas de su interés como a los ocho gobiernos exiliados que buscaron apoyo británico en Londres para operar y abrir centros de ayuda para sus comunidades, entre estos Bélgica, Grecia, Checoslovaquia, etc.

Una característica loable del Consejo Británico ha sido su carácter persuasivo de mantenerse en su misión cultural a pesar de las crisis desatadas a nivel mundial, como: la guerra de las Malvinas, la crisis de Afganistán e Irán, las tensiones entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el Apartheid en South África, entre otras.

Sin embargo, este contexto político en el que se ha desarrollado en los últimos 75 años ha cambiado, de apoyar a las prioridades estratégicas gubernamentales, a comprometerse y trabajar en conjunto con corporaciones multilaterales y ONGs como con el Banco Mundial, BBC (Corporación Británica de Radiodifusión) y Ministerios de Educación en el Reino Unido y el resto del mundo, en aras a buscar soluciones mutuas a desafíos mundiales, inclusive del cambio climático (British Council, 2012).

### **3.1.3 Líneas de acción de la cooperación británica**

Arosemena sostiene que ningún país ha podido desarrollarse sin el apoyo económico de naciones más poderosas como los Estados Unidos o Gran Bretaña. El negar este hecho caería en pensamientos negativos que afirman que la inversión y apoyo tecnológico extranjero afectan la soberanía de los países.

De cierto modo vemos que en el crecimiento de América Latina, Gran Bretaña jugó un papel importante con una cuota pequeña pero significativa para las necesidades y tamaño del país. Los ingleses se hicieron presentes en los negocios públicos y privados. Los capitales no eran grandes sumas de dinero, eran más bien activos: conocimientos,

contactos con empresas estadounidenses y británicas, experiencia técnica y capacidades de trabajo; por ejemplo, en la ingeniería de caminos y de comunicaciones. Es así que su influencia se pudo apreciar a partir del siglo 20 en la modernización de las ciudades de Guayaquil y Quito así como en la construcción de los ferrocarriles del Sur con capitales, conocimientos y tecnología (Arosemena, 1991).

Los lineamientos de la cooperación británica, como lo hemos mencionado en los anteriores capítulos, surgen de los enfoques de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) cuyo Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) tiene la función de elaborar las políticas de cooperación bilateral al desarrollo, no solamente servir como el centro de información sobre los flujos de ayuda de los países donantes hacia los países en desarrollo y las organizaciones multilaterales.

Gran Bretaña como miembro oficial de la OCDE contribuye al indicador de Ayuda Oficial para el Desarrollo (AOD) cuyo objetivo es hacer donaciones y préstamos con fines de desarrollo y bienestar de las personas desde el sector gubernamental hacia el país en desarrollo u organización multilateral. La AOD incluye los costos para el donante de un proyecto o programa de ayuda, la cooperación técnica, condonación de la deuda, la ayuda alimentaria y de emergencia, y los costos asociados de administración. Desde 1970 las Naciones Unidas estableció un porcentaje de 0.7% del PIB como AOD para los miembros de la OCDE (OCDE, 2012).

El gobierno británico formalizó su programa de asistencia a los países en desarrollo en 1960 con la afirmación de que el único camino para lograrlo es mediante el desarrollo económico de los mismos. Es así, que en 1961, el Departamento de Cooperación Técnica se consolidó para dar apoyo a las colonias en el lado técnico. En 1964, el Ministerio de Desarrollo Internacional (ODM) pone énfasis en el desarrollo de las naciones, trabajo que fue reemplazado en 1970 por la ODA (Administración para el Desarrollo Internacional en Ultramar) hasta 1997 en el que se creó el Departamento de Desarrollo Internacional (DFID) con el propósito de eliminar la pobreza en el mundo a través de las relaciones del Reino Unido y los países en desarrollo, declaraciones en los “white papers” del 2000, 2006 y 2009 respectivamente (DFID, 2012).

Gran Bretaña firma con Ecuador un Convenio Marco “Memorándum de Entendimiento de Cooperación Técnica entre el Gobierno de la República de Ecuador y el Gobierno del Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte” el 05 de Enero de 1972 con carácter indefinido bajo la modalidad de Cooperación Técnica, Intercambio de Expertos, Capacitación y Becas tal como lo refleja la página Web de la SETECI, 2012.

Bajo este instrumento de cooperación, se promueven varios memorándum y acuerdos de asistencia técnica relacionados con los siguientes temas, información obtenida de los reportes entregados en el Departamento de Instrumentos Internacionales del Ministerio de Relaciones Exteriores del Ecuador.

**Tabla 1. Cooperación Técnica Ecuador-Gran Bretaña**

<b>NOMBRE</b>	<b>TIPO</b>	<b>CLASE</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>FECHA</b>	<b>FECHA EXPIRACION</b>
COOPERACION TECNICA	Bilateral	Memorándum	Si	1972	
OFICIOS DE INSTAL.ELEC.	Bilateral	Memorándum	No	1973	1975
GEOLOGICO MINERA	Bilateral	Memorándum	No	1978	1980
INVESTIGACIÓN GEOLÓGICA	Bilateral	Acuerdo	Si	1978	
INSTALACION Y MANTEN. ELECTRICO	Bilateral	Acuerdo	No	1981	1982
FORMACION DE EMPRESAS	Bilateral	Memorándum	No	1983	1987
INVESTIGACION DEL CACAO	Bilateral	Acuerdo	No	1985	1988
INVESTIGACION GEOLOGICA	Bilateral	Acuerdo	No	1986	

DESARROLLO PESQUERO	Bilateral	Acuerdo	No	1986	1989
PROYECTO CORDILLERA REAL	Bilateral	Acuerdo	No	1987	
ESTUDIOS DE TRANSPORTE	Bilateral	Acuerdo	Si	1988	
CAPACITACION PROFESORES DE INGLES	Bilateral	Acuerdo	No	1989	1990
ESCUELA POLITEC.LITORAL	Bilateral	Acuerdo	No	1989	1991
PROYECTO DESA. PESQUERO	Bilateral	Acuerdo	No	1990	1992
PROYECTO DE ENLACE PESQUERO	Bilateral	Acuerdo	No	1993	1995
ESTUDIOS DE TRANSPORTE	Bilateral	Convenio	No	1993	
PROMOC. PLAN NACIONAL	Bilateral	Convenio	Expirado	1999	
FERROCARRILES ECUAT.	Inter institución	Convenio	Vigente	2010	2012

**Fuente:** Creación propia a partir de los convenios de cooperación técnica firmados entre Ecuador y Gran Bretaña (información disponible en el Ministerio de Relaciones Exteriores).

La asistencia técnica se cristaliza desde 1972 en varios temas como energía eléctrica, minería, geología, transporte, pesca, ferrocarriles, dirigidos todos hacia el crecimiento económico de nuestro país. De hecho, la estrategia se enfocó también en el inglés, una herramienta que podía facilitar la interacción para el intercambio comercial y mantener la influencia británica en nuestro país.

## **3.2 ¿Cómo entender el caso?**

A continuación se presenta el análisis de la implementación del Acuerdo Complementario de Capacitación de Profesores de Inglés de 1989, estudio que ha sido realizado con la información que fue suministrada por el Departamento de Inglés del Ministerio de Educación y Cultura de Quito para los fines de esta investigación. El presente estudio de caso conlleva el análisis, comparación y observación de variables independientes, tanto internas como externas, que pueden influenciar positiva y negativamente en el éxito de un proyecto auspiciado por la cooperación internacional. Las variables de estudio pueden resumirse en dos aspectos claves, rol de la cooperación internacional y el grado de involucramiento del Estado a través del Ministerio de Educación y Cultura en la implementación exitosa de un proyecto de capacitación de profesores de inglés con fondos del Reino Unido.

### **3.2.1 Metodología**

La presente investigación es un estudio de caso interpretativo que se caracteriza por explicar los factores que conllevan al éxito o fracaso de la implementación del Proyecto de Inglés Cradle, partiendo del análisis de las teorías del desarrollo y de regímenes internacionales expuestos previamente. A partir del presente caso, se realiza el análisis de las diferentes décadas de la historia que marcaron las pautas de éxito y fracaso del mismo.

Es importante mencionar que la revisión de la literatura se centra en el análisis e interpretación de momentos en la historia que caracterizan el desarrollo del presente caso, más no en una revisión general de la misma. Con los antecedentes expuestos de las teorías del desarrollo y regímenes internacionales respectivamente se puede llegar a un entendimiento de los nudos críticos que generaron el caso fallido de Cradle, al igual que a una comprensión del surgimiento e implementación de las políticas de cooperación bilaterales de los países industrializados.

Es en este sentido que el presente estudio interpretativo considera la revisión de variables dependientes e independientes que nos permiten llegar a una comprensión de las

falencias en la implementación del caso propuesto, enfatizando en los obstáculos de la cooperación internacional y del Estado ecuatoriano a través de la historia. El análisis de variables de implementación refuerzan los aspectos coyunturales que se ocasionaron en torno a la educación en Latino América y Ecuador, la falta de políticas del Estado Ecuatoriano y la falta de visión del Estado cooperante.

El enfoque metodológico de tipo cualitativo del presente estudio presenta en primera instancia el análisis de los acuerdos bilaterales suscritos entre ambos países, los objetivos propuestos en estos instrumentos de cooperación así como el alcance, recursos, evaluaciones y equipo de expertos nacionales e internacionales involucrados para poner en práctica tan ambiciosos instrumentos de cooperación bilateral. El rol de la cooperación internacional a partir de las evaluaciones al proyecto, es un indicador de seguimiento y monitoreo permanente a Cradle. Por su parte el rol del Estado ecuatoriano a través del Ministerio de Educación y Cultura es un indicador medible a través del grado de involucramiento en la generación de política pública y la capacidad administrativa descentralizada como institución en todos los procesos del proyecto. Las variables descritas son resultado del análisis del marco teórico que está bien estructurado por las teorías del desarrollo y las políticas bilaterales dadas por la OCDE. La estrategia del presente estudio, el análisis de documentos recolectados y proporcionados por el Ministerio de Educación y la revisión de la literatura expuesta por varios autores nacionales e internacionales.

### **3.3 Surgimiento y evolución del Proyecto de Inglés Cradle**

#### **3.3.1 Acuerdo Complementario de Cooperación Técnica**

El 2 de marzo de 1989 se firma un “Acuerdo Complementario de Cooperación Técnica entre los Gobiernos de la República del Ecuador y del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte para la realización del Proyecto de Capacitación Profesional de Profesores de Inglés” bajo el marco de entendimiento de marzo de 1972.

El Documento “GBR062” que reposa en los archivos del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración tiene como objetivos principales:

1) La capacitación de los profesores ecuatorianos fiscales en el idioma inglés y la metodología de enseñanza de este idioma.

2) Asesoramiento al MEC (Ministerio de Educación y Cultura) en el establecimiento de un programa nacional de capacitación profesional en la enseñanza del inglés.

Los organismos responsables de la implementación de este acuerdo son el Consejo Británico y el Ministerio de Educación en los siguientes términos:

**Tabla 2. Objetivos del Acuerdo Complementario Ecuador-Gran Bretaña**

<b>PUNTOS</b>	<b>CONSEJO BRITÁNICO</b>	<b>MEC</b>
Diseño, preparación y enseñanza de:	<b>2 cursos de inglés</b> por año (6 semanas) <b>3 cursos de metodología por año</b> (8 semanas)	<i>Apoyo</i> a través de DINACAPED.  <i>Comisión</i> de Servicio-sueldo para participantes de provincias
Capacitación de Personal Ecuatoriano	<b>2 capacitadores ecuatorianos</b> (Entrenamiento en Ecuador y Gran Bretaña)	
Donaciones	<b>Equipo y material didáctico</b> (a colegios que auspicien a profesores en cursos de metodología)	Importación de equipo libre de impuestos y restricciones, propiedad del Ministerio al término del Proyecto
Contribución	<b>\$ 2000 diarios</b>  (participantes de provincias en cursos de inglés y metodología), arriba mencionados	<i>Infraestructura</i> y Presupuesto a partir de 1990. <i>Establecimiento</i> y financiamiento de 2 puestos de trabajo para capacitadores en la DINACAPED.
El proyecto se iniciará en septiembre de 1989 por un período de un año renovable por un segundo. Al final del primer año se decidirá el futuro del proyecto en conjunto con el MEC, CONSEJO NACIONAL DE DESARROLLO Y CONSEJO BRITANICO		

**Fuente:** Creación propia a partir del acuerdo complementario de capacitación a profesores de inglés entre Ecuador y Gran Bretaña, firmado en 1989

El apoyo del MEC al convenio de cooperación se lo realiza a través de la DINACAPED (Dirección Nacional de Capacitación y Mejoramiento Docente e Investigación Pedagógica), dependencia encargada de la coordinación de la capacitación de los docentes a nivel nacional.

Sin embargo, los resultados sugeridos por el equipo de expertos conformado por el asesor británico y dos representantes ecuatorianos, conllevan a replantear en 1991 un nuevo proyecto de reforma curricular, el proyecto CRADLE. Las conclusiones del proyecto de la ODA (Agencia para el Desarrollo de Ultramar) se resumieron en: bajo nivel de inglés de los profesores y falta de metodología para enseñar un idioma; además de utilizar libros obsoletos y sistemas de evaluación a discreción de los docentes. El inglés estaba relegado a una materia de relleno dentro del currículo de estudios y existía “temor por el inglés” en los estudiantes. A continuación los resultados y sugerencias del proyecto de la ODA (Evaluación al Proyecto Cradle, Marzo 1995).

**Tabla 3. Resultados y Sugerencias al Proyecto inicial de la ODA**

ANTECEDENTES	SUGERENCIAS DEL ODA 1989-1990
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de la UNIDAD DE INGLES con 4 coordinadores nacionales.</li> <li>• 21 provincias con biblioteca y grabadora (pendiente central pedagógica)</li> <li>• 32 profesores capacitados en inglés</li> <li>• 80 profesores capacitados en metodología</li> <li>• 80 profesores capacitados para multiplicadores</li> <li>• 12 multiplicadores claves (coordinadores provinciales)</li> <li>• 200 profesores capacitados en CASCADE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renovación del plan y programa de estudios.</li> <li>• Elaboración de nuevos materiales e instrumentos de evaluación.</li> <li>• Incrementar multiplicadores</li> <li>• Responsabilidad del MEC y los coordinadores nacionales y provinciales en el desarrollo de los profesores de inglés</li> <li>• Establecer método de capacitación de profesores.</li> <li>• Establecer centrales pedagógicas.</li> </ul>

**Fuente:** Creación propia a partir del documento PROYECTO DE INGLES CRADLE.



### 3.3.2 Descripción del Proyecto de Inglés Cradle

El 9 de Julio de 1992, bajo la carta de entendimiento de 1991, se firma el memorándum para la implementación del Proyecto Cradle. Sin embargo, los objetivos del proyecto cambian de giro, de “Curriculum Reform and Distance Learning English” a “Curricular Reform and Development for the Learning of English”, por sus siglas en ingles. Es decir, de un programa de reforma curricular para entrenar docentes a distancia a una reforma curricular mediante el desarrollo de competencias. Este nuevo enfoque pretende diseñar un nuevo proyecto para reformar el plan y programa de los seis años de estudio de los colegios fiscales. En el año de 1996 se hace una extensión al proyecto por tres años consecutivos hasta 1998 con los mismos objetivos y propósitos generales de la primera fase (92-96) en la siguiente manera:

#### Propósitos Generales

- Reformar el plan de estudios para los seis años de colegios fiscales y elaborar y publicar materiales didácticos para los seis años de estudio
- Establecer nuevos sistemas de evaluación de acuerdo al nuevo currículum de estudio, así como capacitar a 2500 profesores en las 21 provincias, formar una red para desarrollo y mantenimiento del currículum. De igual manera, interactuar con las universidades para la capacitación y perfeccionamiento de docentes.

Las dos fases contemplaron el apoyo del mismo asesor británico, para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

**Tabla 4. Fondos No Reembolsables de la Cooperación Internacional**

<b>PRIMERA FASE (92-96)</b>	<b>SEGUNDA FASE (96-98)</b>
HASTA 448 mil libras esterlinas	HASTA 562.952 mil libras esterlinas
<b>AÑO, 91-92      94.000</b>	<b>Año cinco      96-97      236.261</b>
<b>AÑO, 92'93      117.000</b>	<b>Año seis      97-98      190.399</b>
<b>AÑO, 93,94      76000 O 118000</b>	<b>Año siete      98      136.292</b>
<b>AÑO, 94'95      77000 O 119000</b>	

**Fuente:** Creación propia a partir de los datos de las dos fases del proyecto.

Para las dos fases del proyecto, la contribución del gobierno ecuatoriano se acordó y consolidó con el 10% de la contribución británica, con el Consejo Británico como organismo coordinador de las contribuciones económicas británicas y del envío de informes a la ODA (Agencia de Desarrollo de Ultramar).

**Capacitación:** La capacitación se llevaría a cabo en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en el Centro de Capacitación que se creó y formalizó para el proyecto CRADLE, bajo la dirección y apoyo de los cuatro coordinadores nacionales. Los coordinadores estarían bajo la supervisión del asesor técnico británico.

**Curso piloto:** EL MEC con la contribución del asesor británico dirigiría un curso piloto de educación a distancia, basado en los planes de estudio para el primer curso del ciclo básico, para 30 profesores de una de las provincias de la Sierra, con el propósito de ver la factibilidad de este método de capacitación a gran escala.

**DINACAPED:** Los coordinadores de esta institución planificarán y organizarán cursos en “CASCADE” para la capacitación de profesores a nivel nacional. Esta metodología de entrenamiento consiste en dictar cursos de capacitación a grupos pequeños de personas; integrantes que, a su vez, dictarán a pequeños grupos sobre los mismos métodos que recibieron y así sucesivamente hasta llegar al menor nivel. El número de niveles depende del contexto social, geográfico, tiempo, temática y demás variables de consideración (ACE, s/f).

**Libros y Materiales:** serán proporcionados a las centrales pedagógicas para respaldar los cursos de capacitación.

**Instituciones Británicas:** serán contratadas para hacer evaluaciones conjuntamente con el Comité Interinstitucional de coordinación del Proyecto.

**Asesores Británicos:** serán contratados para dar asesoramiento sobre la capacitación de profesores para el año 3 y 4 o la contratación de un segundo experto.

A continuación se exponen los resultados esperados del Proyecto en las dos fases

**Tabla 5. Resultados esperados del Proyecto Cradle**

<b>RESULTADOS DEL PROYECTO (92-96)</b>	<b>RESULTADOS DEL PROYECTO (96-98)</b>
Nuevo plan de estudios, materiales didácticos e instrumentos de evaluación (ciclo básico)	Nuevo plan de estudios, materiales didácticos e instrumentos de evaluación (ciclo básico)
Nuevo plan de estudios, materiales didácticos e instrumentos de evaluación (diversificado)	Nuevo plan de estudios, materiales didácticos e instrumentos de evaluación (diversificado)
21 centrales pedagógicas con un coordinador nacional	27 centrales pedagógicas con un coordinador nacional
Equipo experimentado en el desarrollo de la reforma al plan de estudios que trabaja también en capacitación	Equipo experimentado en el desarrollo de la reforma al plan de estudios que trabaja también en capacitación
Reforma de los planes de estudios para la formación de docentes	Reforma de los planes de estudios para la formación de docentes

**Fuente:** Creación propia a partir del documento PROYECTO DE INGLES CRADLE

### 3.3.3 Implementación del Proyecto en el MEC

El proyecto será dirigido por el CIC (Comité Interinstitucional de Coordinación del Proyecto), conformado por delegados MEC, Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación, Dirección Nacional de Capacitación y perfeccionamiento Docente (DINACAPED) y el Consejo Británico a través del asesor principal.

**Tabla 6. Financiamiento Británico**

<b>PROYECTO CRADLE 92-95</b>	<b>PROYECTO CRADLE 96-98</b>
Asesores Británicos	Asesor del proyecto y asistente
Administrador Financiero y asistente	Administrador proyecto – fondos oda, lacad
Asesorías Educación a Distancia y Evaluaciones al proyecto	
Vehículo-proyecto/viajes para expertos	Viajes y vehículo (director y asistente)

Viáticos coordinadores provinciales (capacitación en MEC)	Viáticos coordinadores nacionales (evaluación)
Libros y materiales 21 centrales pedagógicas	Consultoría administración centrales pedagógicas Libros y materiales 21 centrales pedagógicas
Computadores y material didácticos (capacitación)	Computadores y materiales didácticos
Cursos Metodología 16 multiplicadores	Cursos de perfeccionamiento del idioma, coordinadores provinciales
Tres becas en el Reino Unido	Cursos de Postgrado (Coordinadores Provinciales)

**Fuente:** Creación propia a partir del documento PROYECTO DE INGLES CRADLE

**Tabla 7. Financiamiento Ecuatoriano**

<b>PROYECTO CRADLE 92-95</b>	<b>PROYECTO CRADLE 96-98</b>
Dos o tres contrapartes	6 contrapartes
Equipo de 4 coordinadores y 27 provinciales	Equipo de 30 coordinadores provinciales
Línea telefónica y asistente	Oficinas, línea telefónica y secretaria
Material de oficina	Materiales oficina
21 centrales pedagógicas y centro nacional	27 centrales pedagógicas
Cursos y de ingles y metodología	Viáticos coordinadores provinciales
Curso pilot a distancia	Cursos de inglés y metodología
Curso cascade de capacitación profesores	Nombramiento profesores
Licencia con sueldo para coordinadores provinciales	Licencia con sueldo para coordinadores provinciales

**Fuente:** Creación propia a partir del documento PROYECTO DE INGLES CRADLE

## **Seguimiento y Control**

- Visitas de trabajo, encuestas y datos estadísticos por el Comité Interinstitucional de Coordinación y responsables provinciales.
- Informes periódicos de los coordinadores provinciales a los nacionales.
- Visitas de asesores pedagógicos de la ODA.
- Consultorías británicas.

## **Evaluación**

- El asesor británico recogerá muestras en los colegios de las diferentes provincias: actitud de los profesores, nivel de inglés (profesores y alumnos), conocimiento al finalizar el ciclo básico, muestra de métodos de enseñanza de los profesores y materiales de uso, funcionamiento de la red de capacitación.
- Lo mismo del punto anterior pero por el CIC para ciclo diversificado
- Impacto de materiales, capacitación, red de capacitación con aval de CIC.

## **Informes**

- Informes trimestrales al asesor por los coordinadores nacionales, a través del responsable del proyecto.
- Informes trimestrales por el asesor y el CIC a la ODA y Subsecretaría de Educación
- Informes semestrales administrativo-financiero por el Consejo Británico a la ODA y Subsecretaría de Educación.
- Informe anual del Consejo Británico al Subsecretario de Educación.
- Informes a la ODA y la Subsecretaría de Educación por las consultorías y visitas británicas.

### **3.3.4 Evaluaciones británicas de la ODA**

El proyecto originó dos tipos de evaluaciones: internas y externas. Las evaluaciones internas a los estudiantes se llevaron a cabo desde el año 1993 hasta el 2008 como se lo demuestra en los análisis posteriores. Los profesores por su parte fueron sometidos a una evaluación por parte del gobierno de Rafael Correa entre los años 2009 y 2010.

Asimismo, se realizaron tres evaluaciones externas al proyecto CRADLE

- 1) Evaluación realizada en Marzo de 1995 por un representante de la ODA y el apoyo de directivos de la Universidad Católica de Quito y Ambato respectivamente.
- 2) Informe de la visita realizada por el asesor de la ODA entre el 18 y 23 de noviembre de 1996.
- 3) Informe de la visita de monitoreo por dos asesores de la ODA del 23 de febrero al 7 de marzo de 1998.

### **3.3.5 Primera evaluación británica – Marzo 1995**

- 1) El éxito del primer libro publicado OWTE (Our World Through English) representa un ejemplo de un proyecto sostenible enmarcado dentro de los parámetros de la cooperación técnica británica que permite la alianza de los intereses gubernamentales y el sector privado para el desarrollo social e inversión comercial.
- 2) Impacto positivo de los libros OWTE, tanto estudiantes como profesores muestran satisfacción con los libros y las horas de trabajo.
- 3) La implementación del proyecto CRADLE debe enfocarse hacia estrategias más reales si se quiere lograr los ambiciosos resultados expuestos en el mismo.
- 4) Reconocimiento oficial a través de Resoluciones Ministeriales No. 2511 del 13 de mayo de 1993 y No. 2543 del 15 de octubre de 1993 (5 horas de clases de inglés por semana).

El Ministerio de Educación y Cultura mediante Resolución Ministerial No. 2543  
Octubre 15 de 1993 autoriza el Proyecto Cradle con el Art. 1.

DECLARAR oficiales para el nivel medio los programas de estudio del idioma inglés, constantes en cada uno de los textos de la serie OUR WORLD THROUGH ENGLISH de primero a sexto cursos, a partir del año lectivo 1993'1994 en la Sierra y región Amazónica; y, de 1994-1995 en la Costa y Galápagos.

- 5) Existe un interés de las universidades estatales (Guayaquil y Quito) en la formación de profesores.
- 6) Los coordinadores nacionales (entre 4 y 5) recibieron capacitación en el Reino Unido
- 7) Se realizó una alianza con EDIMPRES para la publicación y edición de los textos y con DIMAXI para su distribución a nivel nacional a 7,000.00 sucres, un costo relativamente bajo en comparación con los textos de extranjero.

- 8) No existen todavía un examen a nivel nacional
- 9) La Universidad de Ambato inició su programa de licenciatura para profesores de inglés con las pautas marcadas por el asesor británico, sin embargo no existen otros contactos con otras universidades del país por la prioridad de elaborar materiales para la secundaria

### **Resultados del Proyecto**

- 1) Capacitación constante a dos coordinadores nacionales y 8 coordinadores provinciales con cortos períodos de tiempo en el Reino Unido.
- 2) Clases piloto que fueron compartidas entre los coordinadores nacionales para la evaluación del material de su propia autoría
- 3) Formación del Comité Interinstitucional y el departamento de lenguas extranjeras
- 4) Publicidad de empresas británicas en los textos

### **Recomendaciones**

- 1) Mayor énfasis en la capacitación de los docentes, con un programa a distancia en coordinación con otras universidades.
- 2) Mejoramiento de los libros en varios aspectos lingüísticos.
- 3) Contratación de una asistente para el director del proyecto
- 4) 4 coordinadores nacionales deben seguir maestrías de desarrollo de materiales
- 5) Capacitación solo para 15 PCDO ( Provincial Curriculum Development Officer) por el costo que implica este entrenamiento
- 6) Negociación del Sueldo del Director del Proyecto con el Ministerio y Senda (Secretaría Administrativa de Desarrollo)
- 7) Asignar fondos en las provincias con menos de 50 profesores de inglés
- 8) Fondos de la ODA para Seminarios y viajes del líder del proyecto, así como para equipos de oficina, centrales pedagógicas, y una consultoría externa británica
- 9) Gestionar con Universidades de Quito y Guayaquil la capacitación a profesores, existen universidades en Gran Bretaña con un interés grande en la formación de profesores a distancia.
- 10) Se alerta del fracaso del proyecto si no se coordina adecuadamente entre instituciones

### **3.3.6 Reporte de la visita al Proyecto de 1996**

**Objetivo General:** Seguimiento de las actividades para los siguientes 6 meses

#### **Objetivos Secundarios:**

- Desarrollo del OWTE 5
- Revisión del OWTE 1 Y 2 y
- El test de evaluación para estudiantes.

#### **Resultados:**

- El Ministerio de Educación, mediante resolución de Mayo de 1996, confirma el currículum de inglés para los colegios secundarios con 5 horas semanales de clases.
- Contratación de 743 profesores de inglés para cumplir con el programa.
- Distribución de 250,000 libros OWTE 4 en todas las provincias a un valor de 9,500.00 sucres
- Examen de inglés para los estudiantes que terminan el tercer año de estudios.
- Capacitación continuada a los PCDO Y NCDO (National Curriculum Development Officer) en el Consejo Británico.
- Reunión con 11 Universidades interesadas en debatir el currículum para ELT (English Language Teaching).
- No se ha publicado todavía un manual sobre ELT (English language Teaching)
- Se recomienda que los coordinadores nacionales y provinciales que reciben entrenamiento en Gran Bretaña (maestrías y cursos de capacitación) compartan los resultados con el resto de profesores en bien del logro de los objetivos del proyecto.
- Se recomienda mayor atención a las centrales pedagógicas con menor número de profesores de inglés.
- Un consultor para el desarrollo del currículum apropiado para la metodología ELT
- Ministerio de Educación señala que el proyecto CRADLE es uno de los logros positivos, un ejemplo de proyecto a seguir por los Estados Unidos y su interés de cooperar en otros proyectos.



### 3.3.7 Informe de la visita-monitoreo al proyecto de 1998

**Objetivo principal:** Determinar las estrategias prioritarias para dar por terminado el proyecto, así como establecer las acciones subsiguientes que aseguren los resultados del proyecto y su sostenibilidad a futuro.

**Objetivos secundarios:**

- Puntualizar las contribuciones del Ministerio al presupuesto del proyecto y alertar del número escaso de coordinadores nacionales del proyecto.
- Desarrollo del libro OWTE No. 6 conjuntamente con material complementario.
- Seguimiento del examen piloto aplicado al final de la educación básica.
- Coordinación y mayor relación del proyecto con el programa a distancia de enseñanza de la UTPL.

**Recomendaciones:**

1) Contratación del asesor británico por un mes más

- Lanzamiento del OWTE 6 y apoyo al proceso de revisión de materiales

2) Dada la imperante necesidad de revisar los materiales experimentales de la primera edición, se recomienda la contratación de una consultora en gestión editorial para este proceso.

- Los consultores británicos aseguran que la propuesta de EDIMPRES de contar con un nuevo consultor tendría que ser contingente con los términos de referencia, que asegurarían que la consultoría externa es quien tendría el rol de árbitro final del proceso de revisión de materiales.
- Las propuestas de la consultoría de gestión editorial están relacionadas con las funciones que el departamento de lenguas extranjeras y EDIMPRES deben asumir para obtener una nueva edición efectiva y sustentable.

3) Se recomienda mayor involucramiento del departamento de lenguas extranjeras del Ministerio en la coordinación del desarrollo de materiales y proceso de producción.

- La serie OWTE es el libro utilizado en los colegios públicos, syllabus de propiedad del Ministerio de Educación.

- Equipo de coordinadores nacionales que no es suficiente para todo el trabajo de revisión y elaboración de materiales.
- 4) EDIMPRES propone y ofrece los fondos para la contratación, por un año más, de un consultor para continuar con el proyecto.
- Alentar al Ministerio de Educación a participar más pro-activamente en el proceso de producción de los textos revisados OWTE. En el contrato firmado entre EDIMPRES y el Director del Proyecto en enero de 1997 no consta la firma del Ministro; a lo cual el director del proyecto acotó que por la agitación política del momento en el país no fue posible contar con la presencia del Ministro como testigo de este acuerdo. Por consecuencia la nueva revisión de libros llevaría la firma del Ministro y del Gerente del Proyecto (Director del Consejo Británico).
  - Se recomienda que el Ministerio tome responsabilidad en la asignación de los ingresos generados por los cursos de capacitación dictados por los PCDO a los docentes, beneficio que debe ser de uso exclusivo para el mejoramiento de los centros de capacitación y capacitación de los coordinadores.
  - Los fondos producto de la capacitación a profesores en las provincias más pobres del país, se utilizaron también para cursos de mejoramiento de inglés de los PCDOs en el país y en el extranjero.
- 5) Se crea el puesto de Oficial de Enlace entre el Ministerio, EDIMPRES y DIMAXI, sustentado por el MEC, quien se encargará de la coordinación de la planificación e implementación de la revisión de la serie y de la diseminación del material.
- 6) Un asesor británico alerta que el entusiasmo de los profesores y alumnos por la serie OWTE fue resultado de contar con mejores libros que los ya utilizados de “pésima calidad”, o simplemente porque finalmente ahora tenían libros para las escuelas públicas. Además, advierte que los profesores comenzarían a quejarse y a ser más críticos de la serie de libros OWTE, acotando además que “las unidades de los libros son monótonas y difíciles de manejar en términos de orientación y longitud”.
- 7) Las centrales pedagógicas no disponen de espacio suficiente para cumplir con la funciones de un centro de desarrollo para profesores de inglés.

8) La relación entre el programa de licenciatura para profesores de inglés de la UTPL con el proyecto CRADLE empezó a visualizarse con una serie de mejoras en el programa de enseñanza de lenguas así como en las técnicas para mejoramiento del nivel de inglés.

- La elaboración de un manual (metodología ELT) no se ha llegado a concretar por las tareas de revisión y elaboración de materiales todavía pendientes.

### **Edición y distribución de los libros**

La edición y publicación de los textos OWTE elaborados bajo la colaboración de Gran Bretaña y el Ministerio de Educación estuvo a cargo de la EMPRESA “EDITORES E IMPRESORES EDIMPRES S.A.” (Información en Diseño Curricular por Competencias de 1998), únicos concesionarios de los derechos de autor en el Ecuador (Diario Hoy, 2009) y con las editoriales DIMAXI, UNILIBROS para la distribución de los libros a nivel nacional.

### **Ediciones publicadas desde 1993**

(Información en Diseño Curricular por Competencias de 1998)

*“Our World Through English, Proyecto CRADLE, Edimpres, Quito 1993,1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 2000-2005”*

**Primera Edición:** 10.5.93 / Revisión 12.9.97 por las Coordinadoras Nacionales del Proyecto CRADLE: Rita Ponce, Guadalupe Carpio, Irene Rosero y el Asesor Técnico Principal: Paul N. Barry.

**Segunda Edición:** Agosto 2001 por las Coordinadoras Nacionales del Proyecto CRADLE: Rita Ponce, Marlene Rivera, Irene Rosero y la Consultora Editorial: Cheryl Palin.

**Tercera Edición:** Septiembre 2003 con las Coordinadoras Nacionales del Proyecto CRADLE: Rita Ponce, Marlene Rivera, Irene Rosero y la Consultora Editorial: Julie Watson.

**Edición Revisada:** Septiembre 2005-2007 con las Coordinadoras Nacionales del Proyecto CRADLE: Rita Ponce, Marlene Rivera, Irene Rosero y la Consultora Editorial: Kari Miller.

### **Fases del Proyecto Cradle**

En febrero del 2008, el Proyecto Cradle se resume en tres fases que corresponden a la elaboración y desarrollo del currículo para los seis años de estudio de la escuela secundaria de la siguiente manera:

FASE 1: AÑOS 1992-1998. Fase inicial de desarrollo: Un año de preparación y seis años de implementación.

- 92-95 LIBROS OWTE 123
- 96-98 LIBROS OWTE 456

FASE 2: AÑOS 1999-2000. Fase de transición: dos años

FASE 3: AÑOS 2001-2005. SEIS AÑOS: CAPACITACIÓN EN MARCHA

### **3.3.8 Inconvenientes del MEC**

El Ministerio de Educación (MEC) tiene como visión garantizar el acceso a una educación con calidad mediante la formación integral de niños, jóvenes y adultos desde un enfoque de derechos y deberes que funcione dentro de un marco descentralizado y de unidad nacional. El propósito del Ministerio se enfoca hoy en día hacia un proyecto educativo nacional acorde con estándares nacionales e internacionales para fomentar el desarrollo cultural y socioeconómico del país (Ministerio de Educación y Cultura, 2012).

Sin embargo, la educación y esta institución han recibido importantes críticas por su modelo de gestión centralizada y burocratizada, como las recogidas por un documento realizado por miembros relacionados en el área de educación del Ministerio de Educación (Universidad de Buenos Aires, 2002) en el cual se alerta de la

Debilidad institucional de todo el sistema educativo y del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación (MEC) en particular, en el marco del debilitamiento general del Estado. Fragmentación y atomización de las estructuras del MEC, pérdida de liderazgo técnico y de contacto con la sociedad, centralización excesiva y burocratización, discontinuidad de programas y políticas, falta de articulación vertical (administrativa, curricular, pedagógica, de formación docente, etc.) entre los distintos niveles del sistema y falta de articulación horizontal entre diferentes modalidades (formal y no-formal, presencial y a distancia, instituciones educativas y de capacitación, etc.).

De igual manera el actual mandatario Rafael Correa se ha referido a la administración centralizada de esta institución (El Telégrafo, 2012); quien además critica a la enseñanza del inglés, calificando al nivel docente de inglés “como un problema gravísimo que tenemos” pues, aunque hay 5 mil profesores de ese idioma, ninguno llega al nivel A2, señalando que se trata de un engaño social generalizado; necesitamos implementar programas urgentes de capacitación de estos profesores de inglés” (El Diario, 2010). De igual manera, el mandatario se ha referido a las medidas drásticas que se necesita implementar para acabar con la baja calidad de la educación, poniendo como ejemplo al programa de inglés:

toda la vida estudiando inglés, hicimos una evaluación para los profesores de inglés y solo el 2%, me parece, hablaba inglés; el 98% no hablaba inglés. ¿Qué enseñaban? Y todo el mundo sabía eso, sabían que en el currículo había enseñanza de inglés, pero nuestros chicos salían, a lo sumo, diciendo “this is a pencil”, y nada más. Entonces, era un engaño social tolerado por generaciones. ¡Basta de engaños sociales! Ese es uno de los cambios profundos que debemos hacer en nuestra sociedad: rechazar el engaño, amar la verdad... (Ed Camp Santiago, 2012).

Declaraciones que ponen de manifiesto al sistema curricular de inglés (CRADLE).

### **3.3.9 Análisis de las variables dependientes**

Las evaluaciones al proyecto Cradle por parte del gobierno de Rafael Correa muestran el fracaso de las iniciativas de la cooperación y gestión estatal. A partir de los 90s, se refleja una autoevaluación de la eficacia de la cooperación internacional, y el fortalecimiento se marca hacia sectores como educación y salud respectivamente. De igual manera, los gobiernos locales dirigen sus esfuerzos a fortalecer los servicios públicos, producto de una política de cooperación al desarrollo enmarcada en el crecimiento económico.

A continuación se presenta el análisis de las variables dependientes de esta investigación, el nivel de inglés de los estudiantes y docentes, objetivos macros del Proyecto de Inglés Cradle.

#### **Variables dependientes:**

- Nivel de inglés de los estudiantes y
- Nivel de inglés de los docentes.

### Nivel de inglés de los estudiantes

La División de Idiomas Extranjeros compartió con esta investigación los resultados del examen nacional de inglés a los estudiantes de los colegios públicos realizados desde el 2003 hasta el 2009. Sin embargo no se compartieron de los años anteriores (de 1999 al 2002) por no tener disponibles digitalmente y por la dificultad de encontrar en el archivo físico según lo expuesto en el departamento de inglés. A continuación los resultados:

**Tabla 8. Resultados de los exámenes de inglés a los estudiantes**

	2003	2004	2005	2006 (12 DE 22)	2007 (15 DE 22)	2008 (18 DE 24)	2009 (19 DE 24)	PROMEDIO
<b>DECIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA</b>	12.8	n/d	13.45	13.7	13.34	13.46	13.79	13.42
<b>TERCER AÑO DE BACHILLERATO</b>	13.9	13.9	13.33	14.00	13.60	14.05	13.92	13.81

**Fuente:** Creación propia a partir de los resultados de exámenes disponibles en el MEC.

PROMEDIO GENERAL 13.61

**Equivalencia de notas:** De acuerdo al sistema educativo en el Ecuador, a continuación el detalle de las calificaciones en la escala de 1 a 20:

**Tabla 9. Equivalencias de notas**

20-19	SOBRESALIENTE
18-16	MUY BUENA
15-14	BUENA
13-12	REGULAR
11 O MENOS	INSUFICIENTE

**Fuente:** Creación propia a partir de la información en el MEC

**Interpretación de resultados:** Con la Reforma Curricular (Proyecto CRADLE) adoptada en 1991 a consecuencia de la evaluación realizada en 14 de las 21 provincias bajo el proyecto de la ODA, y cuyos resultados se resumían fundamentalmente en bajo nivel de inglés de docentes y estudiantes; las evaluaciones realizadas desde el 2003 al 2009 reflejan igualmente un nivel regular de conocimiento y dominio de la lengua, casi el 100% de los estudiantes muestra una limitación de conocimientos con la improvisación de actividades a base de errores.

#### **Nivel de inglés de los docentes:**

Evaluación realizada en el 2009 a docentes de inglés con la aplicación del Test KET (Key English Test), que corresponde al A2, dentro del Marco de Referencia Europea.

#### **Descripción del examen KET**

El Cambridge Key English Test (KET) es el primer examen para hablantes de otros idiomas (ESOL). Un examen de nivel elemental que reconoce las habilidades de la comunicación a un nivel bajo. Este examen está diseñado para estudiantes con un nivel básico de inglés, es decir su destreza le permite comunicarse en situaciones familiares así como entender notas cortas, estándares y direcciones orales simples. El KET es el primer paso ideal para aquellos que deseen progresar hacia el Preliminary English Test (PET) y otros exámenes de Cambridge ESOL (Cambridge Esol, 2012).

#### **Marco de Referencia Europeo**

“El Marco Común Europeo de referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas de la lingüística”, que ha sido elaborado sobre los objetivos y metodología de aprendizaje y enseñanza de lenguas. Ofrece la base para el desarrollo curricular, exámenes, evaluaciones, materiales de enseñanza en general (Council of Europe, 2001).

**Tabla 10. Equivalencias según el Marco de Referencia Europea**

Equivalencia en inglés	PUNTAJE	Equivalencia en español
	A0	No existen conocimientos
Beginner level of English	A1	Nivel principiante
Elementary level of English	A2	Nivel elemental
Low intermediate level of English	B1	Nivel bajo intermedio
High intermediate level of English	B2	Nivel alto intermedio
Advanced level of English	C1	Nivel avanzado
Proficient level of English	C2	Suficiencia del Idioma

**Fuente:** Creación propia a partir del texto Common European Framework of Reference for languages

**Tabla 11. Porcentaje de profesores evaluados**

PROFESORES EN EL PAÍS AL 2009	PROFESORES EVALUADOS AL 2009	% DE PROFESORES EVALUADOS AL 2009
4925	3968	80.57%

**Fuente:** Creación propia a partir de la información en el Proyecto Cradle

**Tabla 12. Resultados de las evaluaciones a docentes**

PUNTAJE	PORCENTAJE
A2%	25.09
A1%	59.17
A0%	14.66
PROMEDIO	54.41

**Fuente:** Creación propia a partir de la información en el Proyecto Cradle

### **Interpretación de Resultados**

La prueba a los docentes de inglés en el año 2009 fue realizada por parte de los coordinadores provinciales del Proyecto CRADLE, como un diagnóstico sugerido por la presidencia de la república a fin de conocer el verdadero nivel de inglés de los maestros. Según los resultados obtenidos se puede observar que alrededor del **60%** de los profesores



tienen un **nivel básico para principiantes** según la referencia europea. Es decir, su competencia lingüística le posibilita a presentarse en un lenguaje bien básico, así como a dar información de dónde vive o que cosas le pertenecen. Apenas un 25% alcanza a un **nivel elemental**, competencia lingüística bien básica que le permite interactuar en temas familiares, personales, geográfica y de empleo. En la tabla de referencia del Marco Común Europeo no consta el nivel AO, es decir un 15 % de los profesores que rindieron la prueba tienen **conocimientos nulos** del idioma inglés (Council of Europe, 2001).

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos del proyecto de investigación propuesto, revelan que la adecuada implementación del Memorandum de Entendimiento entre el Ecuador y Gran Bretaña de 1972, está en función del grado de participación y compromiso, tanto del Estado ecuatoriano como del gobierno cooperante. Sin embargo del apoyo financiero y técnico recibido por parte del gobierno del Reino Unido, tal como lo indican los informes y reportes de gastos que reposan en el Ministerio de Educación (MEC), el proyecto de capacitación a profesores de inglés (CRADLE), desde su primera iniciativa con el proyecto de la Agencia de Desarrollo de Ultramar (ODA por sus siglas en inglés), no ha cumplido con las perspectivas y objetivos señalados; así lo muestran los resultados de las evaluaciones a docentes y estudiantes en los archivos de la División de Idiomas Extranjeros donde se mentalizó el proyecto.

El apoyo económico externo de la cooperación internacional, así como el apoyo interno gubernamental para poner en marcha un proyecto de cooperación técnica, es fundamental para traducir los objetivos en acciones eficaces y reales, como los planteados en CRADLE, sin embargo no constituye el factor más importante para lograr una implementación satisfactoria, es el grado de intervención y seguimiento estatal que garantiza el éxito o fracaso del mismo. Siguiendo este razonamiento, no solamente el Estado tiene el papel principal, sino también la cooperación internacional, en este caso los representantes del gobierno británico a través del conocimiento, experiencia y seguimiento del tema propuesto y acordado entre ambos gobiernos.

El análisis de la educación en nuestro país, revela que, la educación bilingüe entendida como la enseñanza de una lengua extranjera, ha sido relegada por mucho tiempo, a un tema exclusivo de un departamento administrativo del MEC, la División de Idiomas Extranjeros, donde se mentalizó el proyecto CRADLE. Subsecuentemente, la implementación estuvo bajo la coordinación de este departamento que, mal o bien, ha tenido la responsabilidad de plantear, diseñar, ejecutar y evaluar los programas académicos y administrativos. La meta, dar cumplimiento a los objetivos ambiciosos del proyecto que fueron planteados bajo el

Memorándum de Entendimiento de Cooperación Técnica entre el Ecuador y Gran Bretaña firmado en 1972.

El gobierno del Reino Unido, a través de este memorándum, fomenta la cooperación técnica en nuestro país con la provisión de expertos, consultores y profesores para promover la investigación y el entrenamiento profesional de técnicos y científicos, así como la provisión de facilidades de entrenamiento como maquinaria, instrumentos y equipos requeridos. Un acuerdo bilateral que ha sido traducido en campos muy importantes para nuestro país como la educación, transporte, eléctrica, geológica, minera, pesquera y ferrocarriles. De hecho una ayuda transparente y efectiva que se evidencia en el Acuerdo Complementario de Cooperación Técnica para la realización del proyecto de capacitación de profesores de inglés de 1998. Del análisis de esta investigación, el gobierno británico cuenta con un sistema de asistencia a los países en desarrollo bien fundamentado desde los 60s, pasando por la ODA hasta llegar al Departamento de Desarrollo Internacional (DFID, por sus siglas en inglés).

Las buenas relaciones diplomáticas entre ambos países se remontan a 1825 con el Tratado de Amistad y Comercio, y en 1932 a las primeras relaciones consulares. Gran Bretaña en su afán de mantener siempre buenas relaciones con América Latina, ha enfocado su política exterior bilateral al fomento de las exportaciones e importaciones, y al seguimiento de las políticas de cooperación al desarrollo establecidas por la OCDE. Gran Bretaña, como miembro de la OCDE, está comprometida con la pobreza en el mundo a través de la asistencia a los países en desarrollo.

Bajo estas conclusiones generales, a continuación se detallan y describen aspectos importantes que nos llevan a entender las consecuencias mencionadas anteriormente.

## **ASPECTOS IMPORTANTES**

### **Marco Teórico**

El Reino Unido, como miembro del régimen de cooperación para el desarrollo liderado por la OCDE, acata las reglas y se subordina al régimen de cooperación de los 80s, vinculando

sus políticas de apoyo bilateral con las condicionantes del FMI y el BANCO MUNDIAL, a pesar de verse afectado por los programas de ajuste estructural.

En la década de los 50s y 60s el Reino Unido firma convenios y acuerdos bilaterales de cooperación técnica con el Ecuador, dirigidos fundamente a mejorar las capacidades de las personas en las áreas productivas y comerciales. La cooperación técnica a través de la provisión de expertos era el enfoque de los ingleses que pretendían el incremento comercial para inyectar capital en el país. Mejorar el nivel de inglés era una estrategia que respondía a dos intereses fundamentales: cumplir con los preceptos del régimen internacional y mantener viva la cultura inglesa.

Se podría afirmar que la implementación de proyectos producto de los acuerdos bilaterales de la década de los 70s no cumplieron con requisitos previos de investigación y viabilidad, la presencia de un experto británico para capacitar a más de 3000 docentes de inglés confirma la falta de visión de los ingleses que fue reforzada, aún más, por la ineficiente capacidad administrativa y centralizada de nuestros expertos ecuatorianos. El desarrollo, condicionado a un enfoque integral, cambió de visión a proyectos específicos con objetivos más claros, sin embargo sin resultados positivos por la ineficiencia administrativa.

Los programas de ajuste estructural condicionaron, no solamente la ayuda internacional, sino también la capacidad financiera de los países recipientes en asumir responsabilidades y control estatal sobre los proyectos en marcha. La propuesta del proyecto Cradle, surge justamente a finales de la década perdida, con objetivos y lineamientos a discreción de un departamento y un técnico de la cooperación internacional.

En la década de los 90s, los países industrializados canalizaron su apoyo hacia los países de Europa del Este y ex socialistas, disminuyendo así el porcentaje de ayuda hacia los países en vías de desarrollo como Ecuador, fundamentalmente por dos razones: (1) por la falta de continuidad de los proyectos y (2) por la ineficiencia en el uso de los fondos frente a gobiernos que revelaban incapacidad administrativa y falta de transparencia.

La proliferación de convenios bilaterales de los 50s y 60s, producto del régimen de cooperación para el desarrollo se tradujo en el acuerdo complementario de cooperación técnica firmado con el Reino Unido en 1972. El crecimiento económico, enfoque de desarrollo de los 70s y 80s, condicionó a la cooperación internacional a firmar acuerdos de capacitación técnica en proyectos específicos como el Proyecto de Inglés Cradle. La ayuda internacional transfirió fondos y expertos para el diseño e implementación y ejecución de los mismos, en una época carente de control estatal y con ineficiente capacidad administrativa. Justamente, la propuesta de un nuevo currículum de inglés surgió a finales de la llamada época perdida, tiempo de imposición de los programas de ajuste estructural en los países en vías de desarrollo, cuyas agendas no contemplaban el mejoramiento de los servicios públicos como educación y salud. El Reino Unido como miembro del régimen de cooperación al desarrollo apuntó su apoyo hacia los países de Europa del Este y ex socialistas, a pesar de no verse inmerso en los programas de ajuste estructural. Es en este período que se diseña un programa curricular con lineamientos poco viables y sin el apoyo y control estatal para su implementación y ejecución.

En la época de los 90's, caracterizada por las ineficientes administraciones estatales, la cooperación internacional se hace presente con evaluaciones y sugerencias al proyecto Cradle; sin embargo sin atención del Estado Ecuatoriano para generar cambios. Los resultados obtenidos de esta reforma curricular fueron negativos, docentes y estudiantes muestran su ineficiencia para comunicarse en la lengua inglesa, justamente por la falta de visión e involucramiento del gobierno británico y del Estado Ecuatoriano.

### **Educación en el Ecuador**

Uno de los males del Ecuador ha sido la educación, entendida como elemental, secundaria y universitaria. La investigación nos muestra que las políticas gubernamentales desde 1972, fecha de inicio de este estudio, se han enfocado más bien en la universalización de la educación básica y rural; la culminación de estudios primarios, la educación intercultural bilingüe en quichua, y la disminución de la deserción escolar. Estos planteamientos han enfrentado la inexistencia de una política docente que garantice la calidad en la educación.

Es el maestro de inglés, parte de este sistema, quien ha sido simplemente olvidado y eliminado de las acciones gubernamentales con miras a una enseñanza del idioma inglés a un nivel satisfactorio.

A pesar de que muchos gobernantes han mostrado su interés por la globalización y el desarrollo del Ecuador con la apertura de nuevos mercados y la inversión extranjera, poco o casi nada se ha hecho por definir estrategias directas con la enseñanza adecuada del inglés en los colegios y escuelas públicas. Ciertamente es que las oportunidades han estado más bien en las instituciones particulares, quienes sí han formado estudiantes capaces de comunicarse a un nivel satisfactorio, con excelentes oportunidades de formarse en el exterior. La realidad, falta de políticas públicas en la enseñanza de idiomas extranjeros; una política docente de capacitación y mejoras económicas a cambio de una educación de calidad, evaluativa y con incentivos.

La falta de una política pública directa, transparente y clara ha llevado a dependencias como el Ministerio de Educación, a relegar la implementación de proyectos de educación como la capacitación de profesores de inglés, a discreción de departamentos internos que conjuntamente con funcionarios externos de la cooperación internacional han tenido la ardua y difícil tarea de poner en marcha acciones dirigidas a cumplir los objetivos ambiciosos planteados en el Proyecto Cradle. No cabe duda, que la buena voluntad y deseo de capacitar a más de 2500 docentes de inglés, en ese entonces, a través del método de capacitación en cascada “cascade training” no fue el programa nacional de capacitación más adecuado. Esta metodología fue acoplada y adoptada bajo el asesoramiento técnico del gobierno británico y de la División de Idiomas Extranjeros, según consta en el Acuerdo Complementario de 1989.

En este sentido, cabe mencionar que el Ministerio de Educación, a través de las Resoluciones Ministeriales No. 2511 del 13 de mayo de 1993, No. 2543 del 15 de octubre de 1993 y 1443 del 9 de abril de 1996, hace un reconocimiento oficial, extendiendo la carga horaria a cinco horas de clases de inglés en el nivel secundario tanto de la Costa, Sierra y

Galápagos. Asimismo, la implementación experimental obligatoria de la serie de textos (OWTE) a nivel nacional. Sin embargo del nuevo currículo de cinco horas de clases semanales, la formación de 4 a 5 coordinadores nacionales en cursos de maestría en Gran Bretaña, la red de coordinadores provinciales capacitados en cursos cortos en Gran Bretaña y en el Consejo Británico, y los nuevos textos elaborados para el Proyecto Cradle; la capacitación a más de 2500 profesores en todas las provincias del país no fue efectiva. Es así, que se puede verificar en los resultados de las evaluaciones a docentes a partir del 2009 bajo el gobierno de Rafael Correa, que reflejan que un 60% de los maestros llegan a un NIVEL BASICO PRINCIPIANTE o nivel “A1” y un 15% no tiene conocimientos de inglés o “A0”; llegando un 25% a “A2”, o nivel elemental según la referencia del Marco Común Europeo (A1-A2-B1-B2-C1-C2)

La Dirección Nacional de Currículo a través de la División Nacional de Idiomas Extranjeros, la Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación y la DINAMEP fueron los organismos responsables de la coordinación de la capacitación y elaboración de textos del Proyecto Cradle. De acuerdo a los datos e información recolectada para esta investigación, no se encontraron evidencias de procesos internos del Ministerio referentes a la aprobación del nuevo currículo y la licitación de los textos de acuerdo a esta nueva reforma curricular. De igual manera no se entregaron informes o reportes de procesos externos que garanticen lo realizado por la División de Idiomas Extranjeros; es decir del asesoramiento de expertos a más del consultor de la cooperación internacional. La elaboración de un currículo nacional implica una responsabilidad académica y profesional que debe ser garantizada por expertos internos y externos. Por lo que se puede deducir de este estudio, que si los textos fueron elaborados con el esfuerzo, únicamente, de los coordinadores nacionales sin cumplir con este pre-requisito, es una posibilidad muy certera que los libros presenten o presentaran lineamientos diferentes a los establecidos en los objetivos principales, o que cumplan los estándares internacionales aprobados y establecidos para la enseñanza de un idioma extranjero a nivel mundial.

En este sentido, se puede distinguir que la elaboración de los materiales de enseñanza, lo que incluye a textos y material de apoyo estuvo a cargo de un grupo de coordinadores de la Sede principal del MEC. Estos funcionarios, a más del esfuerzo y responsabilidad de poner en marcha los lineamientos y estrategias académicas y administrativas del proyecto, cumplieron con la gigantesca labor de elaborar e implementar los textos OWTE, evidencia que muestra la gran presión por satisfacer y llevar a término los objetivos y acciones planteadas.

De igual manera, cabe destacar que la edición y distribución de los textos de inglés de la cooperación internacional estuvo a cargo de dos empresas privadas, EDIMPRES y DIMAXI respectivamente, dos editoriales de las que tampoco se cuenta con evidencias, en el presente estudio, ni tampoco en las evaluaciones británicas, de haber ingresado a un concurso público para el caso. Los textos fueron vendidos a los estudiantes de las escuelas y colegios públicos a un precio cómodo y accesible para los padres de familia (entre 7000 y 9500 sucres), tal como se lo menciona en el informe de la cooperación internacional de noviembre de 1996, llevándose los derechos de autor la editorial EDIMPRES, la única concesionaria en el Ecuador por más de 15 años. Consecuentemente, los textos elaborados con el apoyo de la cooperación internacional no fueron de distribución gratuita. El Estado a través del MEC no toma a cargo la distribución y edición de los libros.

Fomentar la capacitación de los profesores de inglés en el país, fue uno de los objetivos fundamentales del Memorándum de Entendimiento con Gran Bretaña. Este objetivo, según el documento, se enfocaba en el asesoramiento de la cooperación internacional para implementar un programa de capacitación de profesores de inglés a nivel nacional. Este objetivo, desde su concepción, significó un mega-proyecto muy ambicioso que pretendía el entrenamiento de más de 2500 docentes de todas las provincias del país, a través del método cascada, con unos cuantos coordinadores como ejes principales de la capacitación. No cabe duda, que el asesoramiento británico y ecuatoriano para implementar este programa de capacitación no contó con los informes y análisis suficientes para determinar la viabilidad del proyecto. Como consecuencia, la metodología de capacitación en cascada



no arrojó los resultados esperados, el de capacitar a más de 2500 profesores de inglés de este entonces, sino todo lo contrario, la capacitación directa de la cooperación la recibieron apenas unos cuantos coordinadores nacionales y provinciales, a quienes se les imposibilitó transmitir los conocimientos adquiridos, de la misma manera que ellos recibieron, es decir a más de 2400 o más docentes restantes del país. La DINACAPED, con su función de organizar las capacitaciones falló en la implementación, seguimiento y evaluación del Proyecto Cradle. Sin duda, la intención fue muy buena, pero el proyecto no respondió a lo establecido, la viabilidad técnica más que económica del mismo, aparentemente, no fue sustentada con estudios sociales, económicos y políticos que fundamenten la puesta en marcha satisfactoria de la capacitación tanto a corto, mediano y largo plazo; informes y reportes con los que no se cuenta en esta investigación.

El rol del Consejo, cuando existía en nuestro país, tuvo la ardua tarea de dictar los cursos de entrenamiento para los profesores de inglés designados por la DINACAPED y la División de Idiomas Extranjeros. En este sentido, esta investigación no dispone de los reportes o informes que revelen el concurso de merecimientos de los docentes, o el mecanismo que se utilizó para seleccionar, en primer lugar, a los docentes que recibieron el entrenamiento directo en Inglaterra, o de los profesores-coordinadores provinciales que recibieron la capacitación en esta institución educativa. A pesar de la buena disposición de la cooperación por entrenar a los docentes en este centro de idiomas, del reconocimiento formal de las evaluaciones británicas, y del limitado número de coordinadores y profesores que se beneficiaban de estos programas, las recomendaciones fruto de las evaluaciones progresivas al proyecto no se cristalizaron en nuevas acciones o cambios específicos a los mecanismos de capacitación de ese entonces. La meta era llegar de manera eficaz y eficiente a todos los profesores del país, sin embargo la concentración estuvo en un solo grupo con el que se “creó demasiadas expectativas”. La capacitación se centro en quito y no en-situ, justamente por el número limitado de profesores que recibieron la capacitación directa, y que no llegó a las provincias.

Por los informes de evaluación de la cooperación, se puede constatar que la búsqueda de mecanismos de capacitación in-situ se quedaron en “stand-by”, justamente, una razón podría ser, por la dimensión del proyecto y la poca disponibilidad de los pocos coordinadores para cubrir con todas las acciones que demandaba el proyecto. Este tema es abordado en las evaluaciones de la cooperación británica, que insisten en la búsqueda de mecanismos de capacitación para los profesores en servicio; sin embargo, sin respuesta del MEC y sin acciones urgentes conjuntas para solventar esta falencia. Lamentablemente, el curso piloto a distancia no pasó de ser eso, un curso piloto del cual no se cuenta con informes o reportes sobre el progreso y los resultados obtenidos que hayan permitido tomar las decisiones pertinentes para formalizar las capacitaciones a distancia. Por otro lado, el proyecto se concentró en las recomendaciones a universidades para programas de licenciatura que forman profesores de inglés, por lo que se puede pensar, que este objetivo minimizó la urgencia e imperante necesidad de capacitar a los profesores en servicio, tal como lo sugiere la evaluación de la cooperación de 1996.

Una de las prioridades de la cooperación estaba relacionada con la sostenibilidad del proyecto, enfoque que fue transmitido en cinco áreas prioritarias: entrenamiento, evaluación, infraestructura y empresa privada. De manera muy alagadora, los informes británicos se refieren al éxito alcanzado por el Proyecto Cradle, justamente, por la fusión de intereses públicos, privados y de la cooperación: Ministerio, las dos editoriales de la empresa privada y el programa de la cooperación técnica, cuyos intereses se centraban, básicamente, en docentes de inglés capacitados y libros a bajos precios. En consecuencia, el éxito del proyecto fue atribuido en gran parte a la edición, publicación y distribución del primer libro OWTE a cargo de las dos editoriales EDIMPRES y DIMAXI.

Claramente, un concepto de sostenibilidad que no menciona el rol del Estado ecuatoriano como entidad de control y rectoría; por lo que se puede evidenciar la falta de compromiso e intervención del mismo en las distintas fases de implementación de Cradle. Por consiguiente, la cooperación internacional trabajó directamente con la División de Idiomas Extranjeros, buscando alternativas y estrategias que impliquen el compromiso más directo

del gobierno ecuatoriano, en las diferentes decisiones relacionadas a temas como la publicación y edición de los textos. La participación de la empresa privada en el proyecto, no asegura de por sí, la sostenibilidad del mismo; es el rol del Estado que garantiza la correcta fusión del desarrollo social con la inversión comercial.

Los fondos de la cooperación y la contraparte, el 10% del gobierno ecuatoriano, alimentaron al proyecto y sus objetivos. Se evidencia que el desembolso de gastos se realizó de acuerdo a las acciones acordadas y aprobadas entre el MEC y la Cooperación. De la misma manera, el Consejo Británico elaboró los informes para los organismos de la cooperación internacional. En este punto, es importante recalcar, que por la naturaleza del proyecto en sí y como fue enfocado desde inicio, algunos rubros como los viáticos pudieron haberse destinado para otros objetivos del proyecto; siempre y cuando la administración no hubiera estado tan centralizada. Como consecuencia de esta centralización, algunas provincias no recibieron prioridad de atención.

En consecuencia, se evidencia una administración centralizada del MEC, específicamente de la división de idiomas extranjeros y la DINACAPED; tanto las decisiones como la gestión, el diseño y la implementación, y evaluación se centralizó en un grupo de coordinadores nacionales y un coordinador británico, para quienes el proyecto les resultó demasiado grande e imposible de llevar a cabo para cumplir con los objetivos planteados. En este punto, la cooperación internacional no midió el alcance del proyecto.

La cooperación respondió satisfactoriamente con su apoyo técnico y económico al proyecto, sin embargo, sin tomar las correcciones apropiadas y oportunas que surgieron de las evaluaciones y recomendaciones de su autoría. De igual manera, se puede resumir que la gestión de la cooperación en su afán de capacitar a los profesores de inglés centralizó su gestión en un asesor británico, a pesar del conocimiento de la existencia de más de 2500 profesores de inglés y de la problemática que venía experimentado el Consejo Británico con el proyecto inicial de la ODA.

Para el Estado, la prioridad en la educación, si es que la había, se enfocaba más bien en la educación básica general, y en la educación bilingüe del quichua; consecuentemente la enseñanza del idioma inglés a nivel satisfactorio se limitaba a las instituciones particulares, las cuales si contaban con docentes y metodologías adecuadas. El énfasis del Estado estaba relegado a seguir las directrices administrativas y académicas del grupo de expertos del MEC y de la Cooperación, sin una verdadera política pública docente y académica de calidad que permitiera el aprovechamiento de los fondos y conocimiento técnico de la cooperación del Reino Unido, en beneficio de la enseñanza del idioma inglés en las escuelas y colegios públicos del país.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACE (s/f). “Metodología de la Capacitación”. Disponible en <http://aceproject.org/aces/topics/vo/voe/voe04/voe04b>, visitado el 12 de enero del 2012.
- Acosta, Alberto; et al (2008). *Hacia un Pacto Social Fiscal, por la educación la salud y la inclusión social*. Quito: Abilit
- AGECI (2012). “Cooperación Internacional”. Disponible en <http://www.seteci.gob.ec/>, visitado el 20 de julio del 2012
- Albán, et al. (1990). *Agonía de la Educación Media*. Quito: FESO, 286 p.
- Arosemena, Guillermo (1991). *La Gran Bretaña en el Desarrollo Económico del Ecuador 1820-1930*. Embajada Británica: Quito-Ecuador.
- Axelrod, Robert and Keohane, Robert (1985). “Achieving Cooperation under Anarchy: Strategies and Institutions” en *World Politics*. Cambridge University Press, Vol. 38, No. 1, pp. 226-254
- Baker, Colin; Prys Jones, Sylvia (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters, visitado el 02 de mayo del 2012 en [http://books.google.com.ec/books/about/Encyclopedia\\_of\\_Bilingualism\\_and\\_Bilingu.html?id=YgtSqB9oqDIC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.ec/books/about/Encyclopedia_of_Bilingualism_and_Bilingu.html?id=YgtSqB9oqDIC&redir_esc=y)
- Barbe, Ester (1989). “Cooperación y conflicto en las relaciones internacionales (La teoría del régimen internacional)” en *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, Num. 17 pp. 55-67. [www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/27818/51946](http://www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/27818/51946). Visitado el 23 de diciembre del 2011.
- Boggino, Norberto (2005). *Convivir, Aprender y Enseñar en el Aula*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Boggino, Norberto, Comp (2005). *Convivir, Aprender y Enseñar en el Aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp. 171-194
- Breve Descripción del Proyecto de Inglés Cradle (1992). Disponible en [www.educación.gov.ec](http://www.educación.gov.ec), visitado el 8 de junio del 2011.
- British Council (2012). “About the British Council”. Disponible en <http://www.britishcouncil.org/>. Visitado el 10 de Julio del 2012.
- Bustelo, Pablo (1999). *Teorías Contemporáneas del Desarrollo Económico*. España: Editorial Síntesis.

- Cambridge Esol (2012). "Cambridge Esol Examinations". Disponible en [www.cambridgeesol.org](http://www.cambridgeesol.org), visitado el 3 de julio del 2012.
- Campanella, Bruno (1994). *Política Internacional Contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- CONSEJO BRITÁNICO (2011). "Historia" en <http://www.britishcouncil.org/new/about-us/our-history/>, visitado el 22 de enero del 2012.
- Consulado del Ecuador en Gran Bretaña (2012). "Cooperación Bilateral". Disponible en: [http://www.consuladoecuador.org.uk/Embajada\\_del\\_Ecuador/Inicio](http://www.consuladoecuador.org.uk/Embajada_del_Ecuador/Inicio), visitado el 14 de Enero del 2012.
- Convenios Internacionales. Disponible en la página Web del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración [www.mmrree.gov.ec](http://www.mmrree.gov.ec), visitado el 01 de julio del 2011.
- Cordeiro, José Luis (2007). *El Desafío Latinoamericano*. Bogotá: McGraw-Hill, Segunda Edición, p. 115-142.
- CORDES (1988). *Educación: Entre la Utopía y la Realidad, Diagnóstico y Perspectivas de la Educación Ecuatoriana*. Quito: Indugraf
- Cornia, G; Jolly, R; Stewart, F. (1987). "Ajuste con rostro Humano". Disponible en [www.unicef.org](http://www.unicef.org), visitado el 10 de septiembre del 2011
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dávalos, Pablo (2008). "Estado y Educación" en *Hacia un Pacto Social Fiscal, por la educación la salud y la inclusión social* (2008). Quito: Abilit, p.145
- Degnbol, John and Engberg, Poul (2008). "Official Bilateral Assistance, Multilateral Aid" en *Understanding International Development Cooperation*. London-New York: Zed Books Ltd. Cap. 6, 7.
- Del Castillo, Gloria; Azuma, Alicia (2009). *La Reforma y las Políticas Educativas, Impacto en la Supervisión Escolar*. México: Flacso, pp. 23-106.
- Dengbol, Martinussen; Engberg, Poul (2008). *Understanding International Development Cooperation*. New York: Palgrave, pp: 40-44
- DFID (2012). "History". Disponible en <http://www.dfid.gov.uk/>, visitado el 5 de junio del 2012.

- Díaz, Lidia (s/f). “Una reflexión al concepto de desarrollo sostenible desde la óptica económica de Carlos Rafael Rodríguez en el ámbito de la globalización neoliberal”. Disponible en <http://www.econlink.com.ar/concepto-desarrollo>, visitado el 15 de enero del 2012.
- DICCIONARIO DE ECONOMÍA (2012). “Desarrollo”. Disponible en <http://www.econlink.com.ar/concepto-desarrollo>. Visitado el 10 de enero del 2012.
- Doyle, Michael (1997). “Internationalism: Kant” en *Ways of war and peace*. New York, USA: W.W. Norton & Company.
- Dubois, Alfonso (s/f). “CAD (Comité de Ayuda al Desarrollo)”. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/25>. Visitado el 21 de agosto del 2011
- Ed Camp Santiago (2012). “La Sagrada Labor de Educar”. Disponible en [www.edcampsantiago.wordexpress.com](http://www.edcampsantiago.wordexpress.com), visitado el 4 de Julio del 2012.
- Enciclopedia libre universal en español (2012). “Características del Imperio Británico” Disponible en [http://enciclopedia.us.es/index.php/Enciclopedia\\_Libre\\_Universal\\_en\\_Espa%C3%B1ol](http://enciclopedia.us.es/index.php/Enciclopedia_Libre_Universal_en_Espa%C3%B1ol), visitado el 23 de junio del 2012
- Flasco (2004). “Hacia una agenda educativa”. Responsabilidad por FLACSO y Agencia Noruega. Documento-resumen. Guatemala: Flasco, 15 p.
- Fuhrer, Helmut (1996). “The story of official development assistance”. Disponible en [www.oecd.org/dataoecd/3/39/1896816.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/3/39/1896816.pdf), visitado el 15 de noviembre del 2011
- FUNDACION ECUADOR (1998). *Agenda para el Desarrollo, Ecuador Siglo XXI*. Fundación Ecuador, pp.2-9.
- FUNDACION ECUADOR (2006). “INFORME DE PROGRESO EDUCATIVO, ECUADOR”. Disponible en <http://www.fe.org.ec/publicale.php>, visitado el 10 de junio del 2012.
- Garrido, Priscila (2005). “Implicaciones de un programa de educación dual en el aprendizaje del inglés como segundo idioma” en *Convivir, Aprender y Enseñar en el Aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 222 p.
- Garrido, Priscila (2005). Implicaciones de un programa de educación dual en el aprendizaje del inglés como segundo idioma en *Convivir, Aprender y Enseñar en el Aula*. Pag. 171-194.

- Gonsebatt (2009). “Nuevo Contexto de la Cooperación Internacional. SEGIB Y OEA: una alternativa de ayuda al desarrollo para Iberoamérica?”. Disponible en [www.eumed.net/libros/2009d/628/](http://www.eumed.net/libros/2009d/628/), visitado el 12 de agosto del 2012.
- Hassenclever, Andres; Mayer, Peter and Rittbergem, Volker (2002). *Theories of International Regimes*. UK:Cambridge University Press, cap. 1.
- Hettne, Björn (1995). *Development Theory and The Three Worlds: Towards an International Political Economy of Development*”. Harlow:Lognman (2da.edición).
- Hjterholm, White (1998). “Survey of foreign aid: History, trends, and allocation”. Disponible en: <http://mbounovensa.googlepages.com/Regimenesinternacionalesblog>, visitado el 10 de septiembre de 2011.
- <http://tallersurzaragoza.wordpress.com/genero-y-desarrollo>, visitado el 9 de septiembre del 2011.
- Joseph, Grieco (1993). “Anarchy and the limits of Cooperation: a realist critique of the newest liberal institucionalism” en *Neorealism and Neoliberalism*. New York: Columbia University Press Books, Cap. 5, pp.116-140
- Keohane R. y Nye J. (1988). *Poder e Interdependencia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, Caps. 1.
- Keohane, Robert (1981). *Después de la hegemonía: cooperación y discordia en la política económica mundial*. Buenos Aires: GEL, Cap 4.
- Krasner, Stephen D. (1983). *International Regimes*. Ithaca: Cornell University Press.
- Krasner, Stephen D. (1983). Structural causes and regime consequences: regimes as intervening variable en Krasner, 1983, pp. 1-22.
- Kratochwil, Friedrich; Mansfield Edward (2006). *International Organization and Global Governance*. United States:Pearson Education Inc., cap. 2
- Lancaster, Carol (2007). “Why Foreign Aid?, Aid’s Purposes: A brief history, The United States: Morgenthau’s Puzzle” en *Foreign Aid*. Chicago and London: The University of Chicago Press, Cap. 1, 2, 3 pp. 1-62
- Lancaster, Carol (2007). *Foreign Aid*. Chicago and London: The University of Chicago Press, pp. 284 p.
- Larrea, Carlos (2007). “Pobreza, Inequidad Social, Empleo y Desarrollo: Propuestas para la Constituyente” en la revista: *La Tendencia No. 5*, p.75



- Leisinger, Klaus (2001). "Development assistance at the Theshol of 21<sup>st</sup> Century". Cambridge: Ed Novartis.
- Leys, Colin (1996). *The Rise & Fall of Development Theory*. London: Villiers Publications.
- Mearsheimer, John (1994). "The False Promise of International Institutions" en *International Security*, Vol. 19 No. 3.
- Memorandum de Entendimiento de Cooperación Técnica entre el Gobierno de la República del Ecuador y el Gobierno del Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte (1972).
- Michael Doyle, "Liberalism and World Politics" en *American Political Science Review*, 80 (4) Diciembre; 1151-1169.
- Milner, Helen (1991). "The Assumption of Anarchy in International Relations Theory: A Critique" en *Review of International Studies*. Cambridge University Press, Vol. 17, No. 1, pp-67-85
- Milner, Helen (1992). "International Theories of Cooperation among Nations: Strengths and Weaknesses" en *World Politics*. Cambridge University Press, Vol. 44, No. 3, pp. 466-496
- Ministerio de Educación (2011). "Acuerdo Ministerial 210-11" en Dirección Nacional de Currículo. Consultado el 8 de Febrero del 2010.
- Ministerio de Educación (2012). "Breve Descripción del Proyecto de Inglés Cradle". Disponible en <http://www.educacionlitoral.gov.ec/pages/interna.php?txtCodiInfo=68>, visitado el 2 de enero del 2012)
- Ministerio de Educación y Cultura (2012). "Visión y Misión". Disponible en [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec)., visitado el 23 de junio del 2012
- Embajada del Reino Unido en Uruguay (2011). "El Reino Unido y América Latina: amigos históricos, socios en el futuro". Disponible en [http://ukinuruguay.fco.gov.uk/es/working-with-uruguay/hague\\_speech\\_spanish](http://ukinuruguay.fco.gov.uk/es/working-with-uruguay/hague_speech_spanish), visitado el 22 de enero del 2012.
- Moravesik, Andrew (1997). "Taking preferences seriously: a liberal theory of international politics" en *International Organizations*, 51.4: pp. 513-553.

- Novensà, Marc Bou i (2006). “Una reflexión sobre los regímenes internacionales”. Disponible en <http://bounovensa.blogspot.com/2006/01/una-reflexin-sobre-los-regmenes.html>. Visitado el 14 de diciembre del 2011.
- OCDE (1992). “Development Cooperation, efforts and Policies of the members of DAC” Report. Paris.
- OCDE (2011). “Acerca de la OCDE”. Disponible en: [http://www.oecd.org/pages/0,3417,es\\_36288966\\_36288120\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,es_36288966_36288120_1_1_1_1_1_1,00.html), visitado el 2 de diciembre del 2011.
- OCDE (2012). “Acerca de la OCDE”. Disponible en [www.oecd.org](http://www.oecd.org). Visitado el 20 de junio del 2012.
- OREALC/UNESCO (2007). “Educación de Calidad para Todos. Un asunto de Derechos Humanos”. Buenos Aires: Argentina, p. 25
- Organización de Estados Iberoamericanos (2006). “Sistemas Educativos Nacionales”, Capítulo 2. Disponible en <http://www.oei.es/quipu/ecuador/index.html>. Visitado el 01 de mayo del 2012
- Paladines, Carlos (1988). “Política educativa: hacia un nuevo modelo educativo, Capítulo I” en Cordes (1988). *Educación: Entre la Utopía y la Realidad, Diagnóstico y Perspectivas de la Educación Ecuatoriana*. Quito: Indugraf, pp. 37-95
- Paladines, Carlos (1999). “Más allá de la Utopía Educativa Moderna” en *Visión a Futuro de la Educación*. Quito: Quigráfica, pp. 36-51.
- Parra, Germán; et al (s/f). *Experiencias Innovadoras en la Educación*. Quito: Ediciones UPS, p.236
- PNUD (2012). “Desarrollo”. Disponible en <http://www.undp.org/content/undp/es/home.html>, visitado el 02 de enero del 2012.
- Proyecto de Inglés Cradle (1992). Disponible en la página Web del Ministerio de Educación [www.educación.gov.ec](http://www.educación.gov.ec), visitado el 10 de mayo del 2011.
- Riddell, Roger (2008). *Does Foreign Aid Really Work?*. United Kingdom: Oxford University Press, pp.28-29
- Rivera, Jorge (s/f). “La cooperación internacional en Educación” en *Experiencias Innvadoras en la Educación*. Quito: Ediciones UPS, pp. 235-264
- SETECI (2012). “Cooperación Internacional”. Disponible en [www.seteci.gob.ec](http://www.seteci.gob.ec). visitado el 24 de junio del 2012.

- Skapinker, Michael (2009). “La expansión del inglés deja tras de sí perdedores” en *The Financial Times Limited*: publicado el 01 de diciembre del 2009. Disponible en <http://www.ft.com/management/michael-skapinker>, visitado el 4 de mayo del 2012.
- Smith, Tony (1984). *Los modelos de imperialismo Estados Unidos, Gran Bretaña y el Mundo tardíamente industrializado desde 1815*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Snyder, Jack (2004). “One World, Rival theories” en *Foreign Policy*. Washingtonpost.Newsweek Interactive, LLC, No. 145 (Nov. - Dec.).
- Stein, Arthur (1982). “Coordination and Collaboration: Regimes in an Anarchic World” en *International Organization*. The Mit Press, Vol. 36, No. 2, International Regimes, pp. 299-324
- Suhr, Michael and Keohane, Robert (1997). *The future of international relations: masters in the making*. Londres: New York: Routledge.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós Ibérica
- Torres, Rosa María (2000). “Itinerarios por la Educación Latinoamericana”, *Cuaderno de Viajes*. Buenos Aires: Paidós, pp. 37-41
- United Kingdom education and information (s/f). “The origin and history of the English Language”. Disponible en <http://www.krysstal.com/>, visitado el 03 de febrero del 2012.
- Universidad de Buenos Aires (2002). Facultad de Filosofía y Letras. “Propuesta de la Mesa de Educación”. Disponible en [www.filo.uba.ar](http://www.filo.uba.ar), visitado el 18 de junio del 2012.
- Waltz, Kenneth (1988). *Teoría de la Política Internacional*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 336 p.
- Weber, Gabriela (s/f). “Breve Introducción a la historia de la política al desarrollo”. Ensayo (Material de la clase de Cooperación Internacional en Flacso, 2012)
- Weisstaub, Lara; Pattacini, Valeria (s/f). “Cooperación y Desarrollo”. Disponible en <http://tallersurzaragoza.wordpress.com/>, visitado el 23 de octubre del 2011
- WORLD BANK (2000). “World Development Report 2000/2001”. Disponible en: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org), visitado el 12 de septiembre del 2011.
- Young, Oran. “Governance in World Affairs”, Capítulo 2, Regime tasks and types.

## DOCUMENTOS

Acuerdo Complementario de Cooperación Técnica para la realización del Proyecto de Capacitación Profesional de Profesores de Inglés. 2 de marzo de 1989.

Acuerdo Ministerial 210-11. 7 de junio del 2011.

Diario El Diario (2010). “Correa critica el nivel de docentes”. Sección: Actualidad, Julio 15.

Diario el Telégrafo (2012). “Correa lamenta fallas en la construcción del nuevo colegio réplica”. Sección: Actualidad, Julio 1.

Diario Hoy (2009). “Textos Falsos Proliferan”, Sección: Actualidad, abril 22

Diseño Curricular por Competencias. 2008

Ecuador: Report on a Monitoring visit to the Cradle Project by CareW Treffgarne Senior Education Adviser and Karen Parsons (Latin America, Caribbean and Atlantic Department) 23 February – 7<sup>th</sup> March 1998

Evaluation of the Cradle Project in Ecuador: (A bilateral technical cooperation project between the governments of Ecuador and Great Britain to improve the quality of English Language Teaching in Ecuador). Marzo 1995.

Memorándum de Entendimiento de Cooperación Técnica entre el Gobierno de la República del Ecuador y el Gobierno del Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte. 5 de enero de 1972.

Proyecto de Inglés Cradle. 9 de julio de 1992

Proyecto de Inglés Cradle-Fase 2.

Report of a visit to the Cradle Project in Ecuador 18-23 November 1996 by Dr. CareW B W Treffgarne Senior Education Advisor.

Resolución Ministerial No. 2511. Mayo 1993

Resolución Ministerial No. 2543. 15 de Octubre de 1993

Resolución Ministerial No. 1443. Abril 1996

Resultados de los exámenes de inglés a ciclo básico y diversificado. 2003-2009

Resultados de los exámenes de inglés a docentes. 2009/2012